

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

**IMPLICACIONES DE LAS CONCEPCIONES DE EVALUACIÓN DE LOS
DOCENTES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA**

CLÍMACO GIOVANNI SÁNCHEZ GUIO

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
AGOSTO DE 2016**

**IMPLICACIONES DE LAS CONCEPCIONES DE EVALUACIÓN DE LOS DOCENTES
EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA**

CLÍMACO GIOVANNI SÁNCHEZ GUIO

**ASESOR
JUAN FERNANDO CONTRERAS**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
AGOSTO DE 2016**

Agradecimientos

A Dios por permitirme dar un paso más en mi formación personal y profesional

A mis Padres por servirme de inspiración y por sus oraciones

A la Secretaría de Educación de Bogotá por el programa de formación docente

A la Universidad de la Sabana y a sus maestros por ayudarme a enriquecerse mi camino personal
y profesional

A Juan Fernando Contreras por su acompañamiento y grandes aportes en este gran proyecto

Dedicatoria

A mis Papás y Hermanos por su valioso apoyo

A mi compañera por su colaboración

A todos los docentes, directivos docentes y estudiantes de la comunidad educativa

Contenido

Resumen	7
Abstract	7
Introducción	8
Antecedentes del problema de investigación	12
Justificación	16
Pregunta de investigación	19
Objetivos	19
Marco teórico	20
Estado del arte	20
Referentes teóricos	31
Concepciones.	31
Enseñanza	32
Evaluación.	35
Metodología	42
Enfoque	42
Alcance	43
Diseño de investigación	44
Población	45
Tabla 1. Criterios de Docentes a entrevistar	46
Descripción de la institución	47
Reseña histórica.	47
Caracterización de la población	48
Tabla 2. Categorías de análisis	51
Instrumentos de recolección de información	51
Plan de acción	52
Resultados y análisis de investigación	53
Resultados	53
Concepciones de evaluación	53
Prácticas evaluativas	56
Conclusiones	63
Recomendaciones	68
Reflexión pedagógica	70
Preguntas generadas	74

Referencias bibliográficas	76
Anexos	78

Índice de anexos

Anexo A. Encuesta diagnóstico sobre algunos aspectos del PEI y la práctica evaluativa que se desarrolla en el Colegio Ismael Perdomo	77
Anexo B. Entrevista semiestructurada a docentes y directivos docentes.....	84

Índice de tablas

Tabla 1. Criterios de docentes a entrevistar	46
Tabla 2. Categorías de análisis.....	51

Índice de gráficas

Gráfica 1. Metodología.....	42
-----------------------------	----

Resumen

La evaluación es una actividad pedagógica que articula los procesos de aprendizaje y de enseñanza. La presente investigación expone diferentes concepciones que tienen los docentes sobre ésta, así como sus características, usos, intencionalidad y finalidad. Asimismo presenta una síntesis de estas nociones y se determina cuáles son sus implicaciones en el proceso de enseñanza. Por último, partiendo de estas concepciones e implicaciones se ofrecen algunas sugerencias sobre cómo debería ser la evaluación en el ámbito escolar.

Este estudio se realizó con un enfoque cualitativo, un alcance relacional y un diseño fenomenológico ya que caracteriza, describe y analiza las diferentes concepciones que los profesores tienen acerca de la evaluación. La información se obtuvo de docentes de diferentes áreas del conocimiento, así como de diversos ciclos de enseñanza de una Institución Educativa del Estado.

Palabras clave: Evaluación, concepciones, implicaciones, calificación, enseñanza.

Abstract

Evaluation is an educational activity that articulates the processes of learning and teaching. This research presents different conceptions that teachers have about this, as well as its characteristics, uses, intent and purpose. It also presents a synthesis of these notions and determine the implications of those in the teaching process. Finally, based on these concepts and implications, some suggestions on how the assessment should be in schools are offered.

This study was conducted with a qualitative approach, a relational scope and design as a phenomenological features that describes and analyzes the different conceptions that teachers have about evaluation. The information was obtained from teachers from different areas of knowledge and various levels of education of a public educational institution.

Key words: Evaluation, conceptions, implications, qualification, teaching

Introducción

“Los mejores docentes saben que la verdadera evaluación no finaliza con un examen y una puntuación, sino que comienza el día que sus alumnos salen a descubrir el mundo después de haber pasado por su aula”

SM Conectados

La evaluación es un proceso pedagógico que puede ser concebido de diversas maneras. Se piensa que al ser subjetiva, ésta puede ser abordada desde una diversidad de posturas y opiniones que la convierten en un proceso álgido y que merece la mayor atención. Tradicionalmente la evaluación ha sido utilizada por los docentes para valorar los aprendizajes de sus estudiantes, pero también la usa el Estado para evaluar el desempeño de los docentes, situación que ha llevado, en estos últimos, a posturas de rechazo e inconformidad. En países como México, Chile, Cuba, España, Canadá y Hong Kong, por mencionar sólo algunos ejemplos, también se han presentado dificultades alrededor de la evaluación en los diferentes niveles educativos como en la primaria, secundaria, media y universitario, lo que ha llevado a reflexiones sobre este importante proceso pedagógico que han producido estudios de gran valía.

Colombia no ha sido ajeno a esta preocupación y el proceso pedagógico evaluativo ha sido objeto de investigación por parte de muchos docentes de diferentes áreas del saber, que han abordado su historia, concepciones y prácticas. Todas estas investigaciones buscan optimizar la calidad de la educación, mejorar las prácticas de enseñanza y los aprendizajes tanto cognitivos como en el desarrollo del ser.

A nivel local, en el Colegio Ismael Perdomo se presentan de forma sistemática y, por parte de los padres de familia, estudiantes, docentes y directivas, situaciones y comentarios que evidencian la existencia de dificultades a la hora de realizar la evaluación, tales como la falta de criterios por parte de los docentes, los sentimientos que se producen en los estudiantes cuando deben enfrentarse a una acción evaluativa, los roces interpersonales que se producen, el hecho de que la evaluación se emplee como mecanismo de control, verificación y poder, entre muchos otros. Existe, además, un gran problema en el lenguaje que se utiliza alrededor de este proceso, ya que se habla de

“perder” o “pasa un año”, de “aprobar” o “reprobar” una asignatura e incluso se dice que se “le ayudó a pasar” a un estudiante, lo que genera rechazo y evidencia concepciones y reacciones adversas sobre el proceso evaluativo y su papel en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Partiendo de estas situaciones y de una indagación con docentes y directivos docentes alrededor de la evaluación, el presente estudio busca determinar cómo las concepciones de evaluación de los docentes inciden en su proceso de enseñanza partiendo de que, como dice Miguén Ángel Santos Guerra en su trabajo titulado “Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres”, “todas las concepciones, las actitudes y los principios del profesional conducen a una práctica evaluadora determinada. A su vez, la práctica permite descubrir las concepciones, las actitudes y los principios que la sustentan” (Santos Guerra, 2003, pág. 78). Estas concepciones tienen unas implicaciones tanto en el proceso de aprendizaje como en el de enseñanza que impactan el ambiente escolar, ya sea como una motivación hacia el aprendizaje o por la pérdida de interés por el mismo, así como en la manera como el docente ve la educación y la manera como considera que debe realizar sus procesos pedagógicos y en particular el de enseñanza.

Siguiendo a Santos Guerra (2003) se puede decir que “la evaluación es un fenómeno que permite poner sobre el tapete todas nuestras concepciones. Más que un proceso de naturaleza técnica y aséptica es una actividad penetrada de dimensiones psicológicas, políticas y morales. Por el modo de practicar la evaluación podríamos llegar a las concepciones que tiene el profesional que la practica sobre la sociedad, las instituciones de enseñanza, el aprendizaje y la comunicación interpersonal” (pág. 69).

La evaluación, como proceso pedagógico, conlleva un gran número de actividades que no se reducen a la mera calificación de pruebas. Estudiantes, padres de familia y profesores tienen, cada uno, una noción particular de lo que es y debe entenderse por evaluación lo que lo constituye como un proceso diverso sobre el cual se emiten juicios propios. En el caso de los docentes, cada uno tiene su concepto de lo que es la evaluación, además considera que esa es la manera como debe ser y realizar este proceso.

Según Juan Manuel Álvarez Méndez (2001) en “Evaluar para conocer, examinar para excluir”, “evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar ni es examinar ni aplicar tests. Paradójicamente, la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, pero no se confunde con ellas”. De las anteriores actividades no se aprende, la evaluación las trasciende. “Justo donde ellas no alcanzan, empieza la evaluación educativa. Para que ella se dé es necesario la presencia de sujetos”. Para el autor la evaluación es una actividad esencialmente ética y al mismo tiempo, crítica de aprendizaje, en la medida en que el ejercicio de la evaluación esté orientado por el sentido de la justicia y debe ser formativa.

Si bien una de las funciones principales de la evaluación es determinar los resultados del aprendizaje y la calidad de éstos, existe otra función central y es la de proporcionar información que permita la orientación y regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva la evaluación es vista como un medio o recurso para la formación de los estudiantes, es decir que tiene una función formativa. La primera función implica que ésta sea usada para corregir, regular, mejorar y producir aprendizajes, el carácter formativo está más en la intención con la que se realiza y en el uso de la información, que en las técnicas o procedimientos que se emplean. Estas funciones llevan a considerar que la evaluación está al servicio del proceso de enseñanza y no a la inversa y así se introducen modificaciones en los enfoques tradicionales respecto a la posición de los participantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como la relación que se establece entre evaluador-evaluado de cooperación o colaboración para el logro de fines comunes (González, 2001, págs. 92-93).

Se han realizado diversas investigaciones para determinar cuáles son las concepciones de los docentes sobre la evaluación en áreas específicas y en los diferentes niveles de enseñanza; igualmente hay trabajos históricos que dan cuenta de éstas como en la investigación “Concepciones y prácticas de examinación del aprendizaje en el Nuevo Reino de Granada” y de las tensiones y distensiones que se producen en la práctica evaluativa. Existen estudios sobre las percepciones de los estudiantes frente a las prácticas evaluativas en el aula entre otros.

Esta investigación, recogiendo los estudios mencionados, tiene un enfoque cualitativo, que permite contemplar las diversas interacciones de la comunidad educativa alrededor de la evaluación de una manera amplia, así como analizar las interpretaciones que sobre ésta se tienen y los niveles de comprensión a este respecto. Así mismo, este estudio tiene un alcance relacional, ya que, con base en la información obtenida, se exponen las implicaciones de las concepciones sobre evaluación de los docentes en su proceso de enseñanza. Por último tiene un carácter fenomenológico pues pretende caracterizar, describir y analizar las diferentes concepciones que tienen los profesores acerca de la evaluación y sus prácticas.

Durante la investigación del tema planteado, se fueron presentando cambios personales con respecto a las concepciones propias sobre evaluación, los cuales se dieron al ir comprendiendo y realizando transformaciones encaminadas a las prácticas evaluativas y de enseñanza tanto en el ámbito semántico como práctico, como el hecho de haber cambiado las pruebas de recuperación por procesos de retroalimentación permanente.

Por último, este texto, plantea y sugiere una reflexión sobre las concepciones de evaluación y por supuesto sobre las acciones evaluativas, pensando que parte del éxito de los estudiantes depende más del docente que de ellos mismos, pues el profesor es el guía y mentor de su proceso formativo.

Planteamiento del problema

Antecedentes del problema de investigación

El colegio Ismael Perdomo, ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar cuenta con un Sistema Institucional de Evaluación (en adelante SIE) fundamentado en la Ley 115 de 1994, en su decreto reglamentario 1860 de 1994 y en el decreto 1290 de 2009 emanados por el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN).

El SIE del colegio Ismael Perdomo define la evaluación como “un proceso transformador que posibilita la generación de cambios positivos en la comunidad educativa y busca analizar en forma global, los logros, dificultades, limitaciones o potencialidades del alumno, tanto en el campo de sus conocimientos como en el de las habilidades, actitudes, pruebas y mecanismos, más aún cuando la institución ofrece una oportunidad educativa a niñas, niños y jóvenes con NEE (Necesidades Educativas Especiales) y adultos y jóvenes trabajadores”. Además, esta evaluación debe ser holística, concertada, reflexiva-analítica, transformadora, integradora y flexible, entre otras características (Colegio Ismael Perdomo, 2015, págs. 81-82).

Establece, además, la evaluación por logros, expresados en términos de competencias, e indicadores de logros, formulados en términos de fortalezas y dificultades y ofrece recomendaciones para el desarrollo del proceso de evaluación. Según el SIE, la evaluación es un proceso dirigido al alcance de logros propuestos, concertados y conocidos por la comunidad educativa desde el inicio del año y que son el punto de partida para el informe final de los estudiantes (Colegio Ismael Perdomo, 2015, pág. 82)

Si bien de acuerdo al decreto 1290 de 2009 el Colegio debe presentar, bimestralmente, una valoración institucional que en el Colegio es de carácter cuantitativo, que responde a la siguiente escala: entre 4.6 y 5.0 equivale a desempeño superior; entre 4.0 y 4.5 equivale a desempeño alto; entre 3.5 y 3.9 se asume que tiene un desempeño básico y, una valoración entre 1.0 y 3.4 equivale a un desempeño bajo; a su vez el Colegio debe expedir boletines bimestrales con estas valoraciones

y equivalencias y ofrece una breve explicación en lenguaje claro y comprensible para la comunidad educativa sobre las fortalezas y dificultades que tuvieron los estudiantes en su desempeño integral en el transcurso del período escolar y que, deben ir acompañados por recomendaciones y estrategias para su mejoramiento; en la realidad esto no ocurre y cuando se emite un boletín éste se limita a presentar las valoraciones y equivalencias mencionadas, junto con la sentencia de si se alcanzó o no el logro o los logros respectivos para el período en cada asignatura.

La realidad presentada se operativiza a través de una serie de prácticas y procedimientos que se mencionan a continuación con el fin de mostrar algunos antecedentes sobre la manera en que el docente ingresa a la plataforma de apoyo escolar de la Secretaría de Educación para “subir” las calificaciones correspondientes al proceso de cada período académico y carga los logros que trabajó en éste para luego valorarlos en cada estudiante. A cada uno se le asigna una nota numérica y se determina si alcanzó o no el logro propuesto. En el año 2015 existían las comisiones de evaluación las cuales se realizaban después de terminar el período académico en las que cada docente reportaba estadísticamente el rendimiento académico así como la convivencia de su curso; de la misma manera la cantidad de logros no alcanzados en las diferentes asignaturas, sus observaciones del bajo rendimiento de estos estudiantes. A su vez planteaban algunas estrategias de mejoramiento que por lo general sugerían la realización de un mayor número de reuniones con padres de familia, firmar compromisos académicos y de convivencia, dejar un mayor número de trabajos a los estudiantes (bastante similares a los que ya se habían realizado durante el período académico). Al evidenciarse la poca asertividad de estas comisiones el SIE 2016 fue modificado y se le dio prioridad a las estrategias de mejoramiento enfocadas en el quehacer del docente y en asignar más actividades de por sí repetitivas para enfocarse en procesos y aprendizajes. En la actualidad, las comisiones se enfocan en establecer qué está pasando, qué se ha hecho y especialmente en las estrategias para abordar esas dificultades que se están presentando.

Por tradición, en las comisiones de evaluación cada docente entregaba un informe estadístico de su curso y hablaba de las dificultades de cada estudiante en términos personales, de su comportamiento, de si realizó o no las tareas y, del compromiso de sus padres, temas que se asume, son los causantes de su bajo rendimiento académico, se decía además, que el estudiante no tenía organización del tiempo para hacer sus actividades escolares y dejaba todo para el final del período

que es cuando se realiza la semana de recuperación según lo establece el SIE. No se menciona nada sobre el proceso cognitivo del estudiante ni de los aprendizajes obtenidos. Cabe anotar que para el segundo semestre del 2016 la semana de recuperación se eliminó pensando más en que la educación y la evaluación es un proceso y no un resultado final afirmación que, aunque se profesaba, no se llevaba a la práctica. El objetivo ahora es enfocarse en el proceso de retroalimentación de manera permanente apoyado en los procesos de autoevaluación y coevaluación.

Según el SIE, en cada período deben aplicarse exámenes a los estudiantes con el objetivo de mejorar en las pruebas Saber; para el 2015, cada docente debía realizar una prueba de 10 preguntas donde se fortaleciera la lectura y su análisis: algunos docentes sólo realizan pruebas de estilo memorístico y de comprensión literal. Otros, pocos, de comprensión inferencial. Para el 2016 estas pruebas, se siguen realizando pero ahora son sólo cinco preguntas, y hay una sexta en donde el estudiante debe ejercitar su competencia en escritura.

El SIE establece que para que un estudiante sea promovido de un año a otro debe alcanzar todos los logros de todas las áreas que esté cursando. En la comisión de evaluación y promoción se establecen acuerdos frente a cuáles estudiantes con una o dos áreas pendientes serán promovidos siempre y cuando firmen un compromiso especial para el año siguiente. Igualmente se analizan otros casos de estudiantes con más áreas pendientes para analizar su posible promoción con el objetivo de evitar un nivel tan alto de repitencia y que para el 2014 se ubicó en un 10% y para el 2015 fue de 11.4%.

En la encuesta (ver anexo A) que se realizó a docentes a manera de diagnóstico se encontraron sobre el particular situaciones aparentemente contradictorias; por un lado, los docentes manifiestan que los estudiantes participan en la planeación de las clases, pero por el otro, dicen que no permiten que sus estudiantes evalúen y/o den sugerencias para mejorar sus clases, además afirman que tienen en cuenta la autoevaluación y que realizan procesos de retroalimentación en su proceso evaluativo; también permiten que el estudiante sea protagonista de su propio aprendizaje.

De la misma manera, los docentes manifiestan que en el colegio se debe fortalecer el trabajo en equipo, especialmente a la hora de implementar estrategias y tomar decisiones que afecten el desarrollo de procesos, mejorar los canales de comunicación, fortalecer el trabajo colaborativo a nivel institucional, que exista mayor rigurosidad en la planeación, organización, ejecución, control, evaluación y registro ordenado de evidencias aplicando el sistema integrado de gestión; otros docentes afirman que se deben generar espacios para reuniones con el fin de realizar reflexiones sobre la práctica pedagógica, para trabajar en los currículos, y los planes de mejoramiento y para que se dé a conocer el PEI del colegio y de esta manera poder realizar ajustes y el seguimiento que merece. Los docentes aseguran que faltan evaluaciones que permitan visualizar en los estudiantes deficiencias distintas a las cognitivas, que es difícil definir el ambiente de aprendizaje que sigue el colegio y aún más el enfoque que se aplica. Otros docentes manifiestan que hay que buscar estrategias para que los padres de familia asuman su compromiso con los estudiantes.

Si se tiene en cuenta que, en los últimos años, los resultados del colegio en las pruebas Saber, que se analizan en el Día de la Excelencia (Día E), jornada dispuesta por el MEN para este propósito, están por debajo del promedio distrital y nacional, se pueden mencionar que los resultados en matemáticas y español, áreas transversales y de una gran importancia, han ido disminuyendo año a año, situación que se presenta, según lo manifiestan los propios estudiantes, porque no existe un buen ambiente escolar al interior del aula de clase y los docentes aseguran que la problemática radica en que estos resultados no tienen en cuenta el contexto del colegio. Sin embargo, aceptan que algo particular debe estar pasando al evidenciar que en las dos instituciones más cercanas y que comparten el mismo contexto, los resultados fueron mucho mejores. Sobre los resultados arrojados por las pruebas cabe destacar que en básica primaria se obtuvo un puntaje de 4.8 en comparación con el Distrital que fue de 6.0 y el Nacional de 5.1; en básica secundaria (grados 6° a 9°) el puntaje ponderado fue de 3.7 muy por debajo del Distrital que es de 6.0 y del Nacional de 4.9; por último en la Media (10° y 11°) se obtuvo un puntaje de 4.1 en relación con el Distrital que es de 6.8 y el Nacional de 5.5.

Con el objetivo de lograr una mejoría de la situación planteada, durante el año 2015 el colegio estuvo en un programa permanente de capacitación institucional para fortalecer la política educativa distrital de la reorganización curricular por ciclos, en la cual se adelantó un trabajo en

cada una de las áreas, para redefinir sus propósitos, realizar preguntas potenciadoras para desarrollar habilidades de pensamiento, llegar a acuerdos institucionales, estrategias didácticas para la apropiación del aprendizaje, fortalecimiento de las mallas curriculares, evaluación de los aprendizajes y fomentar el pensamiento crítico. De la misma manera, se realizaron modificaciones al SIE lo que se tradujo en que para el 2016, el colegio mostró una mejoría en los resultados analizados en el Día E.

El Secretario de Educación para el año 2015 Oscar Sánchez afirma que “estudios de instituciones como la Unesco coinciden en que reprobado un año tiene efectos negativos en el desarrollo de los niños, porque reduce la autoestima y el interés por aprender” (Sánchez, 2015), esta afirmación contrasta con posturas presentadas por distintos docentes y autoridades en el sentido que “si el muchacho no entiende los temas, lo mejor es que repita el año” o la que asume que “entre más se exija a los estudiantes más perderán, como si estas dos acciones fueran necesariamente proporcionales.

Justificación

Partiendo de la base de que en el colegio Ismael Perdomo predomina una visión clásica de evaluación, se considera que se está generando aversión en los estudiantes por el estudio, por el gusto por aprender, y se está produciendo repulsión hacia los docentes y, el colegio. Lo ideal sería que el estudiante le encuentre gusto a estudiar, a aprender y que él mismo sea autónomo en su proceso, que el aprender no sólo se limite a las actividades intra muros en el colegio, sino que, por iniciativa propia, consulte, investigue y aprenda e incluso que, ayude a otros a encontrar ese mismo gusto por aprender y mejorar. Puede afirmarse que los estudiantes y la población en general incluido los docentes, sienten cierto temor cuando se habla de evaluación, este sentimiento puede ser producido porque se piensa que evaluar es descalificar, es perder sino se responde satisfactoriamente la evaluación. Esta postura se evidencia por el uso continuo de frases como “si pierdo la evaluación me echan, me sancionan, pierdo el trabajo y de esta manera pierdo muchas cosas de la vida” y tal vez por esta razón se reacciona de manera violenta o pasiva frente a la evaluación. A través del tiempo lo que podría evidenciarse es un círculo vicioso en el que “como me evaluaron de cierta manera, tanto en el colegio como en la universidad, yo evalué así” tal vez

no porque se quiera hacer de esa manera, sino porque no se cuenta con elementos para llevar a cabo un proceso de evaluación diferente. Cada docente trae consigo un esquema de evaluación, adquirido tal vez de su paso por la universidad, en donde no se profundizó en este aspecto tan importante en el proceso de enseñanza y que redundaba en el proceso de aprendizaje.

Al analizar la problemática que se presenta en el colegio respecto a la evaluación y sus consecuencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se hace necesario iniciar un proceso de investigación pedagógica que permita innovar, producir y enriquecer el saber pedagógico que aporte al mejoramiento institucional, ya que como lo dicen (Calvo, Camargo-Abello, & Pineda-Báez, 2008), “la investigación pedagógica enriquece la mirada del maestro como conocimiento teórico acumulado, que le permite resolver con los recursos de rigor necesarios las inquietudes de conocimiento de las disciplinas escolares y el contexto de la educación; como conocimiento estratégico, que aporta interrogantes, información, problemas, argumentos, comprensión, análisis crítico, para luego reflexionar y proponer innovaciones de modelos pedagógicos; y como recurso práctico, introduciendo nuevas estrategias, recursos, medios y tecnologías, para el fortalecimiento de las competencias que requiere la enseñanza” (Calvo, Camargo-Abello, & Pineda-Báez, 2008, pág. 167).

Asimismo es de especial interés llevar mi práctica pedagógica, como coordinador del colegio Ismael Perdomo, a un mejor nivel pues como lo manifiesta Melanie Uttech (2006), el profesorado debe tomar la iniciativa para la mejora de su práctica profesional y contribuir con sus resultados al campo de la educación, reivindicando al mismo tiempo, el trabajo investigador en el colectivo de docentes; ella plantea que ser maestro-investigador le permite diseñar y aprender al mismo tiempo, y esta es la mejor solución para responder a las preguntas en torno a la práctica docente (Uttech, 2006, pág. 139).

El decreto 1290 de 2009 en el artículo 11 plantea los deberes del Colegio en torno a las funciones de la evaluación, y exige que se realicen reuniones con docentes y directivos docentes para analizar, diseñar e implementar estrategias permanentes de evaluación y de apoyo para la superación de debilidades de los estudiantes así como para dar recomendaciones a estudiantes, padres de familia y docentes. También plantea que se deben analizar periódicamente los informes

de evaluación, con el fin de identificar prácticas escolares que puedan estar afectando el desempeño de los estudiantes e introducir las modificaciones que sean necesarias para mejorar.

A la pregunta de ¿por qué estudiar las concepciones de evaluación? se responde afirmando que ésta es un proceso que está inmerso en la cotidianidad del ser humano y por esta razón se debe tener una concepción diferente a la de castigar e imponer orden, pues según Feldman (2010), “gran parte de las vidas humanas consisten en producir o alcanzar ciertas metas. Por eso es necesario juzgar la capacidad de las acciones emprendidas de alcanzar metas propuestas y, así, poder dirigir, modificar o mantener los esfuerzos. Los seres humanos son evaluadores: en el curso de sus acciones obtienen información, la comparan con algunos criterios establecidos y toman decisiones en consecuencia. Esos criterios pueden ser establecidos por el propio sujeto, en acuerdo con otros, aceptados de otras fuentes a las que se les reconoce legitimidad. En cualquier caso, una vez establecidos, ofrecen una manera de juzgar las acciones” (Feldman, 2010, pág. 60).

Actualmente, según González (2001) “se manifiesta con fuerza el reconocimiento de la importancia social y personal de la evaluación desde un punto de vista educativo, formativo, así como para el propio proceso de enseñanza-aprendizaje por el impacto que tiene el modo de realizar la evaluación y la forma en que el estudiante la percibe, en el aprendizaje” (pág. 86). Así mismo, las transformaciones en la evaluación del aprendizaje están asociadas con la importancia de las concepciones sobre la educación y la evaluación, en particular, de los profesores, dirigentes y alumnos, en la regulación de su actividad (González, 2001, pág. 86). En la misma línea, González (2001) comenta que “los abordajes sociales críticos que en las últimas décadas se disputan el predominio de las ideas y enfoques metodológicos de la evaluación de aprendizaje, han llevado el acento a las determinaciones e implicaciones sociales y han revalidado el papel de las relaciones interpersonales al interior de las instituciones educativas y del proceso de enseñanza aprendizaje” (pág. 87).

Al realizar esta investigación alrededor de la evaluación en el Colegio Ismael Perdomo se busca poder beneficiar a toda la comunidad educativa ya que cada uno de sus miembros evidencia dificultades relacionadas con ésta y según Santos Guerra (2003) “si no se somete la práctica evaluadora a un análisis riguroso que ponga en entredicho el entramado de principios, exigencias

y normas, será difícil comprenderla y transformarla” (pág. 78). En segunda instancia, esta investigación servirá de fundamento para el estudio de la evaluación en cada uno de los colegios del país en donde se presenten problemas alrededor de la evaluación, pues de acuerdo a mi experiencia y a los diálogos con otros docentes de otras instituciones educativas, la evaluación siempre ha sido el “Talón de Aquiles” en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las concepciones que tienen los docentes del Colegio Ismael Perdomo sobre evaluación y cómo éstas inciden los procesos de enseñanza y aprendizaje?

Objetivos

Esta pregunta de investigación conduce necesariamente a plantear objetivos concretos, para este caso el objetivo general es:

- Determinar cuáles son las implicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las concepciones que tienen los docentes sobre la evaluación del Colegio Ismael Perdomo

De este objetivo general se desprenden unos más específicos como son:

1. Identificar cuáles son las concepciones que tienen los docentes del Colegio Ismael Perdomo sobre evaluación
2. Caracterizar las prácticas evaluativas que se desarrollan actualmente en el Institución a partir de la visión de los docentes y del Sistema Institucional de Evaluación
3. Determinar las diferentes implicaciones de las concepciones de evaluación de los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje
4. Determinar qué aportan al proceso de enseñanza las distintas concepciones de evaluación que fortalezcan el proceso de enseñanza

Marco teórico

Estado del arte

La evaluación como proceso pedagógico ha sido objeto de estudio en muchos más ámbitos que el escolar, ya sea en el universitario, en escuela primaria, secundaria o media y en diversas áreas y campos del conocimiento. La evaluación puede observarse de muchas formas, algunos la ven desde su dimensión técnica, desde la formativa, desde el marco legal, desde su finalidad o sus usos y otros desde sus instrumentos; de esta manera cada quien defiende su postura. Todo lo anterior ha generado una gran polémica, y al mismo tiempo un apasionamiento especial, tanto así que en una institución educativa se habla más de la evaluación propiamente dicha que de los procesos de enseñanza y aprendizaje. A este respecto, tanto en Colombia como a nivel mundial se han realizado diferentes estudios en los que se ha detectado la misma problemática. Existen investigaciones alrededor de la evaluación de carácter histórico, sobre sus diferentes concepciones ya sea en estudiantes o docentes a lo largo del tiempo; así mismo hay investigaciones de las percepciones de los estudiantes que tienen sobre ésta, estudios sobre las tensiones que genera su práctica.

A continuación se presentan algunos trabajos sobre evaluación realizados a nivel nacional en ciudades como Villavicencio y Pasto, además de en varias localidades de Bogotá e internacional, en países como Canadá, México y Cuba, en un rango de años entre 2008 y 2016. En estos trabajos se encontró que se comparten ejes de articulación orientados a conocer y analizar concepciones sobre evaluación, sus implicaciones, prácticas evaluativas, percepción de los estudiantes y concepciones a través de la historia.

En primer lugar, se presenta la investigación de Elimeleth Maturana y Janneth Hernández (2008) titulada “Concepciones y prácticas de examinación del aprendizaje en el Nuevo Reino de Granada”; investigación documental realizada en Bogotá en el año 2008 utilizando un método analítico-sintético. Este trabajo propone examinar cómo se mantienen o cambian las características de examinación del aprendizaje. El desarrollo de este estudio llevó a los investigadores a concluir que hay tenues vestigios de prácticas de la época a ese respecto, que aún se mantienen en cierto grado, así las formas de calificar hayan cambiado en la forma, no lo han hecho en su concepción. Sustentan este planteamiento en el hecho de que la realización de exámenes, orales y escritos, la

calificación se hacía a través de cuatro bolas blancas y cuatro bolas negras y hoy se hace con una asignación numérica. Sin embargo, aún se mantienen costumbres como la examinación (sustentaciones de grado) ante cuatro especialistas en el tema y se hacen de manera verbal (Maturana & Hernández, 2008).

En la misma investigación y con respecto a las concepciones y prácticas de examinación del aprendizaje, los autores aseguran que, actualmente hay algunos elementos que aún se mantienen en los procesos de evaluación aplicados en la educación, tales como el examen de las destrezas, expresión oral y conocimientos a veces memorísticos. Al comparar la educación que se impartía en el Nuevo Reino de Granada con la que se tiene hoy en día en Colombia, los investigadores concluyen que se ha perdido mucho el rigor del aprendizaje de esa época dado que los estudiantes actuales, en su mayoría, no leen, ni escriben y mucho menos se sienten capaces de hacer una disertación frente a un tema o un planteamiento crítico de las problemáticas que se viven actualmente (Maturana & Hernández, 2008).

La investigación de Maturana y Hernández (2008) refleja la importancia que cobra el arte del aprendizaje en la institución escolar como objeto de la concepción de evaluación del aprendizaje. Los autores agregan que esta importancia queda afianzada desde sus inicios y conduce a enseñarle a los estudiantes cómo pensar, cómo expresar el pensamiento y cómo utilizar adecuadamente las herramientas del aprendizaje; además del pensar, se privilegia la capacidad de argumentar, de expresarse correctamente y extraer conclusiones propias y acertadas de cualquier situación. Tal vez no sea obligatorio que el ejercicio del debate y la disputa tengan el mismo protagonismo de la edad media, pero es incuestionable la necesidad de revivirlos e integrarlos a la práctica evaluativa del aprendizaje en todas las asignaturas (Maturana & Hernández, 2008).

Por otro lado está la investigación titulada “Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de Educación Física en colegios distritales de la localidad de Usaquén” desarrollada en Bogotá por Fernando Guio en el año 2011 la cual se desarrolló a través de una metodología cualitativa e interpretativa con proceso inductivo.

Guio (2011) comenta que la evaluación es una práctica que no puede desvincularse del ejercicio cotidiano del docente y que un problema fundamental es el limitado consenso y los pocos acuerdos que se establecen al construir la evaluación. Así mismo asegura que las prácticas evaluativas surgen de las preconcepciones de los docentes, de sus experiencias, sus creencias personales y en algunas ocasiones del diálogo con otros docentes, situaciones que igualmente se consideran en esta investigación. Adicionalmente, el estudio muestra que la evaluación en la mayoría de los casos sigue criterios personales que no se discuten con los estudiantes. También expone la necesidad de profundizar en la formación sobre teorías, técnicas y tecnologías de evaluación de los aprendizajes, de la misma forma manifiesta que las dificultades para realizar las prácticas evaluativas que pueden ser abordadas compartiendo la responsabilidad de la evaluación con los estudiantes y otros docentes (Guio, 2011).

En la misma línea de las concepciones sobre evaluación, se encuentra la investigación de Hilba del Carmen Guerrero Acuña (2016) titulada Representaciones sociales de los docentes de primaria sobre evaluación de los aprendizajes en el contexto del Colegio Ismael Perdomo realizada en el año 2016 en Bogotá con un enfoque cualitativo en un marco interpretativo con docentes de básica primaria. Este estudio concluye que para mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes es muy importante el trabajo colectivo de maestros, de modo que puedan compartir experiencias pedagógicas, estrategias para abordar los temas centrales, tener claridad sobre los aprendizajes básicos sobre los cuales se soportan ulteriores construcciones intelectuales y, además, explorar formas de evaluar el aprendizaje de los estudiantes mediante caminos variados que den oportunidad de apreciar las diferencias entre los estudiantes. De la misma manera, comenta que una buena evaluación debe dar la oportunidad de identificar cómo aprende cada estudiante, con el fin de buscar nuevas estrategias que le permitan hallar otros caminos para abordar los aprendizajes que se le dificultan (Guerrero, 2016). Este estudio es muy importante para la presente investigación ya que se comparte el contexto tanto en lo referente a la población como a la temática.

Otro estudio relacionado con las prácticas de evaluación de los docentes es el de Patricia Hernández (2015) titulado Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente para la mejora de la enseñanza, realizado en Bogotá en el año 2015 con un enfoque cualitativo e interpretativo con un diseño de investigación fenomenológico sobre las

prácticas implementadas por los docentes a los estudiantes de educación primaria. Según Hernández (2015) “la evaluación es vista como un proceso permanente que les permite acceder a información sobre lo que el estudiante ha aprendido, se basa en el seguimiento paso a paso de los alcances que obtienen los estudiantes de acuerdo a diversos contextos de enseñanza implementados por los docentes” (págs. 129-130). “La evaluación como herramienta en la institución pierde sus condiciones de proceso formativo en la medida en la que se minimiza y se establece como un recurso de libre utilización y de poca planeación encaminada a verificar resultados” (pág. 133).

La hipótesis que se defiende en esta investigación es concordante con los planteamientos de Hernández (2015) quien afirma que los docentes no estructuran prácticas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes que ofrezcan oportunidad de reflexionar sobre tareas, dificultades y avances reduciendo la práctica evaluativa a la recolección de información cuantitativa sobre la adquisición de conocimientos y el aprendizaje de rutinas descontextualizadas que no atienden a los ritmos individuales de aprendizaje. De lo anterior Hernández (2015) concluye que existe la necesidad de que los docentes implementen prácticas de evaluación innovadoras y que propicien procesos de enseñanza más efectivos que los que se implementan por tradición en la Institución. Así mismo, evidencia la ausencia de planeación de las prácticas evaluativas y que los docentes no son conscientes de la importancia de que exista corresponsabilidad entre la planeación de la práctica evaluativa y la planeación de la práctica educativa.

En relación con la enseñanza, Hernández (2015) concluye que los docentes no utilizan los resultados de la evaluación para realizar procesos de valoración y reflexión de su práctica educativa, que la evaluación se valida únicamente para el estudiante y que el docente no hace un reconocimiento sobre la efectividad de las situaciones educativas que planea e implementa en el aula; igualmente manifiesta que analizar las acciones que se desarrollan requiere de una valoración de los procesos y de una mirada sobre los logros, dificultades y resultados que obtienen los estudiantes en las evaluaciones; de esta forma se pueden determinar si los procesos de enseñanza son efectivos y están planeados de acuerdo a las necesidades del grupo y atienden a los ritmos individuales de aprendizaje.

En la misma línea, María del Pilar Robles Rodríguez (2013) realiza una investigación acción participativa titulada Los protocolos como herramientas de reflexión de los docentes sobre sus prácticas de evaluación, en una Institución Educativa en Bogotá, Colombia en el año 2013 con un enfoque cualitativo con docentes de preescolar y primaria. Robles (2013) considera que las prácticas reflexivas constituyen un aspecto esencial en la formación continua de los docentes, lo cual les permite involucrarse y revitalizar su práctica para poder generar cambios que repercutan de manera significativa en su quehacer pedagógico; Robles, quien siendo coordinadora, toma como objeto de investigación las prácticas evaluativas por ser la evaluación una oportunidad para reflexionar sobre la forma como los docentes evalúan, las estrategias y herramientas empleadas, analizar y tomar decisiones a partir de las reflexiones a ese respecto. A diferencia de las investigaciones anteriores, ésta hace énfasis en la importancia de la reflexión como parte de la formación docente.

Robles (2013) concluye, en concordancia con lo aquí planteado, que cuando un directivo docente intenta generar cambios y transformaciones en su contexto escolar, es necesario que se cuestione frente a lo que se está haciendo, para buscar mecanismos que contribuyan a alcanzar los objetivos de manera colaborativa. Sólo así los docentes se involucran y asumen los retos planteados como responsabilidades compartidas. Así mismo recomienda que en esta búsqueda se tengan en cuenta los estados emocionales de los docentes, que al igual que sucede con los estudiantes estos pueden limitar sus procesos cognitivos impidiendo que se generen verdaderos cambios al interior del docente que lo que en últimas permitirá realizar transformaciones reales al interior del aula.

Otra investigación relacionada con la evaluación y la enseñanza es la realizada por Adriana del Pilar Rotavista y Edgar Alberto Talero (2010) titulada “La evaluación como práctica reflexiva: un medio para comprender y mejorar la enseñanza”. Este trabajo tiene un enfoque cualitativo y un diseño de investigación acción. Este estudio fue realizado en Colegios de Bogotá y Villavicencio y en él los autores se centran en la necesidad de mejorar sus prácticas evaluativas a través de una revisión histórica de las concepciones sobre evaluación y prácticas reflexivas. Los principales hallazgos en este proceso pueden condensarse diciendo que (Rotavista y Talero, 2010):

La evaluación como proceso didáctico es una acción intencionada encaminada a la comprensión y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y orientada al mejoramiento y transformación de la práctica docente [...] El replanteamiento en las prácticas de enseñanza se hace evidente cuando los docentes ven la evaluación como una práctica reflexiva que le permite mejorar y comprender sus prácticas de aula (pág. 88). Los docentes deben hacer de la evaluación una práctica reflexiva, para comprender y mejorar su enseñanza (pág. 90).

Como se menciona en ese trabajo, es fundamental recalcar la necesidad imperiosa de que sea el docente quien inicie la transformación en sus concepciones a través de su propia reflexión. Esta investigación al igual que la de Robles (2013) hace énfasis en asumir la evaluación como una práctica reflexiva con intención de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

También se encontraron aportes teniendo en cuenta las dificultades en evaluación, las cuales radican en la poca formación de los docentes. En esta perspectiva, Carlos Armando Angulo y Víctor Martínez (2008) realizan una investigación titulada “Procesos evaluativos en la práctica pedagógica de los maestros en formación en el año 2008 en La Unión, Nariño, Colombia”. Esta investigación es de tipo etnográfica, cualitativa y con enfoque histórico hermenéutico. Este estudio se realizó en la Institución Educativa Normal San Carlos con docentes de la sección de básica primaria (también profesores acompañantes) y los docentes encargados de coordinar la práctica pedagógica de la sección de media vocacional. En esta tesis los autores aseguran que “los procesos de evaluación deben servir para que los maestros enriquezcan sus saberes y orienten con mayor capacidad a los estudiantes” (pág. 108).

Otro aporte del análisis realizado por de Angulo y Martínez (2008) a esta investigación es la conclusión que existe incompatibilidad entre la concepción teórica de evaluación y la aplicación práctica de la misma en donde teóricamente las docentes ven la evaluación como un proceso mediante el cual identifican debilidades y fortalezas y como una orientación hacia las practicantes (estudiantes) pero al aplicarla emiten juicios recalando las debilidades de las estudiantes. Los investigadores sostienen que los docentes no han sido capacitados, no tienen conocimientos, ni actualizaciones sobre el tema de la evaluación y que, por tanto, las desarrollan en el marco de técnicas tradicionales para evaluar. También se observa que los practicantes ven el aprendizaje de

manera jerarquizado, estandarizado, rígido lo que impide la creatividad y la búsqueda de nuevos enfoques de aprendizaje, con lo anterior se puede corroborar que la evaluación se limita a comprobar lo expuesto en estos parámetros. Al igual que en otras investigaciones, los autores reafirman la disparidad que existe entre el discurso teórico de los docentes acerca de la evaluación y su práctica.

La investigación de Angulo y Martínez, también coincide con lo aquí planteado pues asegura que “los modelos rutinarios llevan a comportamientos displicentes y aburridos por parte de los docentes y alumnos y esto se refleja en las actitudes pasivas frente al aprendizaje”. Los investigadores plantean un perfil de un nuevo docente que tenga amor por su oficio y por sus estudiantes, que comprenda no sólo las dificultades de aprendizajes sino las dificultades y limitaciones humanas de sí mismo y de los demás (Angulo & Martínez, 2008). A diferencia de estudios anteriores, los autores muestran algunas causas de la actitud pasiva del estudiante en el proceso educativo.

Otra de las investigaciones en la que se sustentan los planteamientos aquí expresados es la realizada por Jhon Alexander Cárdenas y Magda Isabel Suárez (2015) denominada Evaluación auténtica: una alternativa para posibilitar la comprensión del aprendizaje en el aula, con estudiantes de ciclo cinco pertenecientes a los colegios integrado de Fontibón IBEP y Rodrigo Lara Bonilla IED realizada en el año 2015 en Bogotá. Esta investigación cualitativa con enfoque crítico social muestra cómo el proceso evaluativo presenta características similares a pesar de que la investigación se realiza en dos instituciones educativas diferentes, como el desarrollo de instrumentos que responden netamente a la memorización de contenidos específicos y que en la mayoría de casos son mediados por comportamientos (positivos y negativos) de los estudiantes en el aula de clase, sin dar lugar a retroalimentaciones posteriores que den sentido al proceso de aprendizaje realizado; la evaluación del aprendizaje se convierte en un ejercicio de poder en el que los docentes poseen el saber y los estudiantes deben competir por poseerlo (Cárdenas & Suárez, 2015).

Mientras se siga considerando la evaluación como un ejercicio aislado que se centra exclusivamente en procedimientos que apliquen instrumentos tipo prueba en donde las preguntas

estén elaboradas bajo parámetros poco objetivos propuestos por el docente, será muy difícil que la evaluación se establezca como un ejercicio liberador donde se busque la democratización del proceso de aprendizaje. Así mismo, los investigadores concluyen que si el proceso de evaluación se funde con el proceso de enseñanza para organizar, reconocer y comprender el proceso de aprendizaje desarrollado por los estudiantes en el aula, se logra romper la brecha que se generó al asimilar estos procesos como elementos aislados que se implementan en momentos diferentes durante el acto evaluativo (Cárdenas & Suárez, 2015).

Otra investigación sobre evaluación pero esta vez relacionada con la manera en que los estudiantes la aprecian y que es muy útil para los propósitos aquí planteados es la realizada por Yojana Edith Rojas Galindo y Elvia Aurora Rozo Gutiérrez (2015) titulada “Percepciones de los estudiantes frente a las prácticas evaluativas en el aula” desarrollada en Bogotá en el año 2015 bajo un enfoque cualitativo, de alcance descriptivo y diseño fenomenológico con estudiantes de primer grado hasta el grado superior de educación media. En este estudio las investigadoras encontraron que las percepciones de los estudiantes que les generan las prácticas evaluativas en torno a emociones y sentimientos son de tipo negativas sobre todo cuando no han sido disciplinados para estudiar o esforzarse por entender la temática; con esta falta de acción por contribuir con su proceso educativo se refleja incapacidad por mostrar seguridad para presentar las pruebas que aplique el docente. Las autoras argumentan que se establecen relaciones importantes de la emocionalidad y los objetivos de la evaluación, debido a que en el primero se tienen en cuenta las relaciones interpersonales. Este estudio coincide con el de Robles (2013) en cuanto a la importancia de la emocionalidad y los sentimientos al momento de realizar acciones evaluativas, aunque Rojas y Rozo (2015) enfatiza en los estudiantes, aunque no se puede dejar de lado la parte emotiva del docente, pues según Rotavista y Talero (2010) es quien debe liderar los cambios educativos.

En el estudio realizado en México en el año 2007 y publicado en el año 2008 titulado Las concepciones sobre “evaluación” de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evaluación del desempeño docente realizado por Mario Rueda Beltrán y Alma Delia Torquemada González (2008), se aplicaron 108 cuestionarios a docentes que pertenecían a diferentes áreas académicas a nivel universitario. A pesar de que este estudio fue realizado con docentes de educación superior,

sus resultados tienen concordancia con profesores de educación escolar. En este estudio Rueda y Torquemada (2008) señalan que:

Comúnmente los puntos de vista de los críticos que señalan los bajos niveles de calidad en la educación superior identifican la labor de los docentes como una de las principales causas de la inconsistencia observada en el aprendizaje de los estudiantes [...] Socialmente la evaluación siempre ha estado presente en los intereses de padres y maestros, por lo que una aproximación a su comprensión e impacto en el quehacer institucional de los principales actores del sistema puede contribuir a la construcción de ambientes de aprendizaje más exitosos (pág. 98).

En este estudio algunos de los profesores inquiridos afirman que la evaluación debe ser un proceso de satisfacción para profesores y alumnos en un pequeño porcentaje. Una de las conclusiones de la investigación, es que “las concepciones de los docentes destacan la necesidad de rescatar la función de la evaluación de la docencia en términos de la mejora del desempeño, al mismo tiempo que se reconoce la complejidad de la evaluación de los aprendizajes” (pág. 111).

En este mismo estudio se realizaron 195 encuestas a estudiantes de una carrera identificada con la formación en pedagogía en una universidad pública con la intención de acercarse al conocimiento de las concepciones que un grupo de estudiantes pudiera tener sobre la evaluación. Como resultado de la aplicación de estos cuestionarios, Rueda y Torquemada (2008) afirman que:

Los estudiantes mencionan elementos puntuales sobre la evaluación de los aprendizajes, destacando una visión cuantitativa y/o administrativa, resulta importante realizar futuras indagaciones dirigidas a analizar cómo la evaluación puede ser un recurso para mejorar su propio proceso formativo y en consecuencia, analizar el papel que juega la evaluación en relación con los aprendizajes (pág. 111).

Este estudio coincide con el de Angulo y Martínez (2008) en cuanto a que la evaluación de los aprendizajes se realiza de manera sumativa, pero que debe enfocarse hacia lo formativo.

En la misma línea la investigación titulada “Prácticas de evaluación escolar en el aula en Bogotá, estudio estadístico del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico” por Francisco Pérez Calle y María José Liévano realizó un muestreo en el año 2009 con 2000 educadores representativos del total de docentes de aula del sector oficial de Bogotá.

Este estudio tuvo el propósito de identificar y caracterizar las prácticas de evaluación y calificación de los aprendizajes de los estudiantes, que emplean los educadores. Los principales hallazgos y conclusiones se pueden resumir en que los docentes de los colegios distritales poseen las herramientas para hacer la evaluación, algunos comparten con sus pares sus experiencias evaluativas, las actividades que usan para evaluar son propias de la escuela tradicional, para la mayoría es difícil llevar a cabo el objetivo de la evaluación. Los intereses que llevan a los investigadores de este trabajo a cuestionarse sobre las prácticas evaluativas se comparten con el objetivo planteado aquí, pues el fin último es encontrar mejores prácticas evaluativas.

Por otro lado y a nivel internacional, en países como Cuba se han realizado trabajos como el titulado “Evolución histórica en las concepciones sobre evaluación del aprendizaje” por los autores Olga Lidia Pérez González y Roberto Portuondo Padrón en el que se hace una revisión desde el siglo XVII y hasta el siglo hasta el siglo XX de los conceptos de la evaluación con el objetivo de caracterizar las principales deficiencias en las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje, en donde se hace un análisis lógico – histórico.

Los principales hallazgos relacionados en este trabajo hacen referencia a que el enfoque que se ha dado a través de los tiempos al estudio de la evaluación del aprendizaje no ha sido el apropiado pues se ha dejado de lado la didáctica y no ha logrado determinar sus principios y su dialéctica, haciéndose un estudio gnoseológico, psicológico, y didáctico integralmente. Además en algunos casos el análisis que se realiza a la evaluación es incorrecta porque se hace como un todo aparte del sistema docente. Se comparte con el presente trabajo algunas concepciones que se han trasladado de generación en generación y evidencia que durante mucho tiempo el tema de la evaluación continua generando tensiones. Hasta aquí se puede evidenciar el interés y la preocupación por mejorar el proceso de aprendizaje y el de enseñanza a través de estudiar las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes, así como también la manera de percibirla por parte de los estudiantes partiendo de una reflexión personal y profesional enfocada al cambio.

En la misma línea, la autora Luz Ángela Puentes Piñeros (2009) con tesis doctoral “Tensiones y distensiones en la práctica evaluativa”. Estudio realizado con el método cualitativo, etnomodelo, método innovador en el estudio de las ciencias sociales en un Colegio de Bogotá. Esta

investigación realiza una comparación entre las concepciones de los docentes y las percepciones de los estudiantes sobre evaluación, donde concluye “la evaluación del aprendizaje debe tender a favorecer su función pedagógica. Para que esto pueda generarse, la evaluación no puede estar al margen de la enseñanza y el aprendizaje” (pág. 185). El trabajo consultado y la presente investigación coinciden en varios aspectos como: los docentes valoran sólo la asignación de la nota, no hay posibilidades de retroalimentación, no se desarrolla la autonomía del estudiante, se limita el proceso evaluativo a la aplicación de pruebas o instrumentos y finalmente se nota un concepto reduccionista del aprendizaje y de la didáctica donde se entiende como estrategias, técnicas y herramientas para favorecer la transmisión del conocimiento.

Puentes (2009) recomienda que se hace necesario reflexionar sobre los programas curriculares y los sistemas de evaluación, acción que sólo es posible desde una autorreflexión de la labor educativa de los docentes, directivos docentes y estudiantes. También afirma que los docentes deben poner al estudiante en el centro del proceso evaluativo, preguntándose como aprende el estudiante como punto de partida. Así mismo, los profesores deben considerar las nuevas relaciones que se generan entre estudiante y profesor tales como convertirse en motivador, experto y reflexivo de su práctica docente y de las prácticas de aprendizaje de los estudiantes. Puentes (2009) coincide con las investigaciones anteriores en que el proceso evaluativo no puede ser un aspecto aislado del proceso de enseñanza y de aprendizaje, así como también enfatiza en la necesidad de reflexionar sobre las acciones evaluativas por parte de toda la comunidad educativa, y que el docente debe ir más allá de simplemente impartir unos conocimientos a convertirse en un motivador del estudiante.

Finalmente y desde otras latitudes, los canadienses Lia M. Daniels, Cheryl Poth, Chiara Papile, y Marnie Hutchison hacen una validación con una prueba estandarizada a las concepciones sobre evaluación de los futuros docentes de su país. En dicha prueba, publicada en “Validating the Conceptions of Assessment—III Scale in Canadian Preservice Teachers” en el año 2014, se sostienen que las creencias de los profesores influyen en la manera de enseñar y se sugiere que las creencias de los profesores relacionadas con evaluación influyen en la forma como evalúan.

Los principales hallazgos sobre las concepciones de evaluación de los futuros docentes canadienses muestran similitudes con las concepciones de los docentes de otros estudios alrededor del mundo al igual que las tensiones y dificultades que representa la tarea de evaluar y la búsqueda de la finalidad de la evaluación.

Referentes teóricos

La evaluación se ha caracterizado por ser un tema álgido, controversial en la dinámica escolar. La presente investigación busca determinar las implicaciones de las concepciones de evaluación de los docentes en su proceso de enseñanza resaltando la influencia que tienen éstas tanto el proceso de aprendizaje como en el proceso de enseñanza. Teniendo en cuenta lo anterior, es pertinente fundamentar con referentes teóricos que fortalezcan cada uno de los ejes de este estudio y a quienes decidan seguir por este camino.

Concepciones.

Saber cómo evalúa un docente y en qué momento lo hace, no es tan fácil y es aún más difícil saber qué piensa acerca de lo que es e implica este proceso. A este respecto Claudio E. Vergara citando a Contreras (2004) asegura que la evaluación es un componente transversal en el proceso educativo y está muy relacionada tanto con la enseñanza como con el aprendizaje, dándole un rol clave al enlazar ambos procesos y permitiendo transformarlos mediante la recopilación de información (Vergara, 2012).

En las dinámicas de un colegio se encuentran situaciones en donde hay docentes quienes en sus cursos se presentan un gran porcentaje de pérdidas y otros en donde no pasa esto teniendo la misma población objetivo. Cabe preguntar si este fenómeno tiene que ver con el tipo de asignatura que orienta el docente o con la forma en la que concibe la evaluación. Asimismo cabe inquirir sobre la posibilidad de que dicho resultado está relacionado con el hecho de que el docente deba o no ser evaluado. Sobre este particular Vergara manifiesta que se hace necesario analizar las concepciones que tienen los docentes en torno a la evaluación del aprendizaje ya que estas concepciones

determinan su práctica pedagógica y éstas son de gran importancia debido a que constituyen las pautas de sus acciones (Vergara, 2012).

El autor antes mencionado, citando a Antúnez y Aranguren (2004) manifiesta que el concepto de evaluación que poseen los docentes se manifiesta en todas sus tareas pedagógicas; más aún, tal concepción condiciona todo el proceso de enseñanza aprendizaje. En pocas palabras, el paradigma evaluativo constituye una forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje en la escuela. Citando a Santos Guerra (2003), de la misma manera, la forma en que es realizado el acto evaluativo deja en evidencia nociones no tan sólo técnicas relativas a la evaluación, sino también significaciones de carácter psicológico, político, social y moral del profesional (Vergara, 2012).

Vergara (2012) afirma que “las concepciones de los profesores pueden entenderse como un conjunto de creencias, criterios, argumentaciones y rutinas de acción, a veces explícitas y otras más bien implícitas” [...] “Con frecuencia las concepciones explícitas de los profesores no se corresponden con las implícitas, de ahí la necesidad de establecer contrastes significativos entre lo explícito y lo implícito” (pág. 253). “En definitiva, las concepciones de los profesores son estructuras mentales, que abarcan tanto sus conocimientos profesionales como sus creencias, las que se entrelazan en la experiencia profesional y se objetivan en el contacto con la realidad escolar. Así se constituyen como los referentes a los que acuden para organizar y tomar las decisiones respecto de su trabajo profesional, las que demuestran tener gran incidencia en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes” (Vergara citando a Marcelo (2002) y Durán (2001), pág. 254).

Enseñanza

La enseñanza es uno de los procesos fundamentales en la educación que guía al proceso de aprendizaje en una Institución Escolar. Enseñar es la tarea principal del profesor, es decir, el docente como enseñante es quien crea los medios y las condiciones para el aprendizaje (Feldman, 2010, pág. 11). En la misma línea, Feldman (2010) en su libro *Didáctica General*, afirma que la enseñanza “designa algún tipo de tarea intencional y específica de ordenamiento y regulación del ambiente y/o de la actividad con el fin de promover experiencias y aprendizajes” (pág. 11). De

acuerdo al enfoque pedagógico que oriente la práctica del docente, éste generará tareas y ambientes para el aprendizaje. Estos enfoques pedagógicos responden al tipo de sociedad del momento histórico que se esté viviendo y es así como la Escuela recurre a formas de enseñanza acordes con estas sociedades.

En Feldman (2010) se establecen dos modelos de enseñanza marcados por corrientes de pensamiento. Una es la escuela tradicional, centrada en el profesor, en su capacidad de modelización, en el conocimiento bien establecido, en el texto y en el método. A finales del siglo pasado e inicios de éste se comienza a pensar la educación centrada en el niño, en su actividad, en su vida actual (págs. 16 y 17). De acuerdo a lo anterior, lo que se puede apreciar en la actualidad es un proceso de transición en el profesorado en cuanto a estos modelos de enseñanza, docentes muy tradicionales y algunos pocos tratando de salir de éste.

Feldman (2010) manifiesta que la enseñanza es una importante práctica social en donde se incluyen términos relativos al control, lo que lleva a que algunos docentes se sientan cómodos con esta idea y otros muy incómodos y que además busquen otros medios para no ejercerlo (pág. 17). Feldman (2010) reafirma que el proceso educativo implica grados de control, sin embargo en esta investigación no se comparte esta postura, ya que se considera que lo que debe comportar es un seguimiento, acompañando intencionalmente de la planeación y preparación de ambientes con el fin de promover aprendizajes y experiencias y no habría lugar al control.

“Enseñar es permitir que dos personas sepan lo que al principio sabía una sola” (Feldman, 2010, pág. 17). El conocimiento es el objeto de la enseñanza el cual cada Institución Escolar define de acuerdo a su enfoque pedagógico. De manera tradicional este enfoque estaba determinado por la transmisión de conocimientos, en donde el docente es quien lo tenía y se lo prestaba a sus estudiantes, quienes debían devolverlo de la mejor manera posible; actualmente la tendencia del conocimiento escolar está enfocada al desarrollo de habilidades de pensamiento que son más útiles para el estudiante y para que se pueda desenvolver en la sociedad actual que está cambiando permanentemente. Feldman (2010) menciona que planificar, dirigir la clase, comunicar, coordinar el grupo, evaluar y organizar actividades, entre otras, son algunas de las actividades básicas que debe realizar quien enseña si espera hacerlo de manera competente (pág. 19).

En la tarea de enseñar, el docente asume responsabilidades como la definición del contenido, el desarrollo del currículum, la programación, la fijación de objetivos y la evaluación (Feldman, 2010, pág. 19) y todo esto debe aprenderlo para poder desarrollar bien su proceso de enseñanza. Por tanto, “dominar una disciplina no es la única competencia necesaria” en la que el docente debe especializarse, aunque en la práctica sea en la que más se enfoca (Feldman, 2010, pág. 19).

Las diferentes actividades que utiliza un docente para desarrollar su práctica muestran una forma de enseñar que, a su vez está enmarcada en una orientación pedagógica determinada. Es importante que cada institución escolar defina con claridad su enfoque pedagógico y la manera de hacer un acompañamiento y seguimiento a las actividades que los docentes realizan en su aplicación a su práctica al interior de su aula. Estas acciones de enseñanza tienen gran relevancia para el desarrollo social del estudiante, es por esta razón que es necesario tener un proceso evaluativo que refleje si los metas educativas son realizadas. Este proceso evaluativo no sólo es importante para determinar si el estudiante ha aprendido o no, sino también para el docente para que este pueda planificar los cambios a su proceso de enseñanza (Feldman, 2010, pág. 59 y 60).

Según Feldman (2010), la evaluación forma parte integrante de la acción de enseñar pues permite darle dirección, poder resolver problemas de forma adecuada optimizando recursos, energía y tiempo. “Gran parte de las vidas humanas consisten en producir o alcanzar ciertas metas. Por eso es necesario juzgar la capacidad de las acciones emprendidas de alcanzar las metas propuestas y, así, poder dirigir, modificar o mantener los esfuerzos” (pág. 60), es así como la evaluación permite tomar decisiones de manera fundamentada. Así mismo, la evaluación da información sobre el proceso de enseñanza y, por supuesto, sobre el desempeño del docente en relación a las características de enseñar como la planificación, la organización de actividades y la evaluación.

En el libro “La evaluación como herramienta para el aprendizaje”, López (2013) afirma que la evaluación tiene como propósito principal promover el aprendizaje, y para esto se debe tener en cuenta la interrelación entre la evaluación de progreso de los estudiantes, la retroalimentación

permanente y las acciones correctivas que se emprenden en la enseñanza para responder a las necesidades de los estudiantes.

Evaluación.

La evaluación siempre ha sido el aspecto de la práctica del docente que ha generado mayor malestar, inconformismo y a la vez un reto para él, pues cada quien tiene una forma de verla, ya sea el padre de familia, el estudiante, los directivos, el gobierno y las que tiene cada profesor. Sin embargo, el docente ha enfrentado este reto y ha empezado a ver la evaluación de manera diferente. Como dice López (2013) referenciando a Reynolds, Livingston y Wilson, muchos docentes les gusta la enseñanza, pero una buena parte no están interesados en evaluar a los estudiantes. López (2013) comenta citando a López (2008) que, “como resultado, estos docentes tienden a tener una visión negativa de la evaluación. En muchas ocasiones, esta visión negativa se deriva de experiencias personales. Las evaluaciones por lo general tienen una connotación negativa, ya que están asociadas con ansiedad, estrés, presión o fracaso” (pág. 11).

A través del tiempo la evaluación ha jugado un papel importante a nivel social y por ende en la escuela; la evaluación proporciona información sobre procesos y logros pero también ha sido utilizada para recompensar y castigar tanto a docentes como a estudiantes. La evaluación se ha utilizado para “determinar quien pasa o no un curso, para controlar disciplina o para amenazar a los estudiantes”. Por todo lo anterior, muchas personas tienen una visión negativa de ella (López, 2013, pág. 12). “Y para el estudiante la evaluación es la actividad más temida y la menos gratificante” (Jaume Jorba, 1993, pág. 1).

Con el pasar del tiempo la evaluación ha ido cambiando. Nieves (1997) hace una recopilación de los principales cambios que ésta ha sufrido y menciona los hitos que se nombran a continuación: en 1530 la ordenanza escolar sajona recomendó estimular a los niños de las escuelas primarias con exámenes y becas de estudio; Más adelante, en 1642 el Duque Ernesto de Gotha estableció un sistema de notas y exámenes para acceder a grados escolares. Federico el Grande en 1765 delinea un perfil de nivel alcanzado: lectura, es decir, conocimiento de letras, deletreo y lectura de

caracteres manuscritos e impresos y a fines del siglo XIX se abandonan los exámenes por el carácter competitivo de lo más dotados contra los que lo son menos.

Asimismo y en Europa del siglo XIX y XX, se establece en Francia en 1808 el sistema de promoción; en 1905 se emplea la medición objetiva de cálculo y ortografía. En 1908 en los Estados Unidos, se publica un test de aritmética y otro de escritura; en 1913 en Gran Bretaña aparecen test de inteligencia y test pedagógicos para buscar rendimiento; en 1924 en Inglaterra se somete a maestros a pruebas desarrolladas por los niños; 1949-1969 se introducen nuevos elementos acerca de lo que es la Evaluación; la asocian con objetivos comportamentales, con pruebas estandarizadas, con diseño experimental y con revisión de expertos; en 1971 la evaluación es definida como un proceso para orientar los esfuerzos de mejoramiento; un método sistemático de estimar y valorar; o como una crítica experta. Se nota con estos hechos históricos que la evaluación ha correspondido a momentos de la pedagogía, es decir, desde una pedagogía moderna en donde había un enfoque más técnico, tal vez obedeciendo socialmente a la revolución industrial, hasta una pedagogía contemporánea en donde su énfasis es más hacia la comprensión y el espíritu crítico.

Por otra parte en Colombia, en 1982, se impone la denominación de Evaluación como el proceso de delinear, obtener y suministrar información valorativa acerca del desempeño del alumno, con el propósito de tomar decisiones que conduzcan a que ese aprendizaje sea exitoso; en 1987 se expide por el Ministerio de Educación Nacional, el decreto de promoción automática, el cual introduce un nuevo concepto denominado Evaluación Escolar; esta Evaluación se define como el proceso de seguimiento y valoración permanente del estado en que se encuentra la institución educativa en sus aspectos organizacionales y administrativos, pedagógicos y de desarrollo del alumno frente a los fines y objetivos del sistema educativo colombiano; en 1994 el Ministerio de Educación Nacional expide la Ley General de Educación o Ley 115, consignando en su capítulo 3° los criterios en materia de Sistema Nacional de Evaluación para maestros, la Evaluación de Directivos Docentes Estatales y Privados y la Evaluación Institucional; igualmente se reglamenta la ley bajo el decreto 1860, dedicando el capítulo VI o la Evaluación del Rendimiento Escolar, los medios de Evaluación, los Comités de Evaluación, los registros de valoración, la promoción y reprobación. Es notable apreciar la evolución del aspecto evaluativo en Colombia, y así como en Europa, cambiando de lo tecnicista a lo formativo ((Nieves, 1997).

Según López (2013), la evaluación es un procedimiento sistemático para recopilar información acerca de los estudiantes. Esta información es interpretada y utilizada para tomar decisiones y emitir juicios sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Una prueba o un examen son simplemente diferentes formas de evaluar, por lo que pueden ser descritas como procedimientos para recolectar e interpretar información a través de procesos.

Para López (2013), las evaluaciones se pueden clasificar dependiendo del uso que se les dé, dependiendo de la forma como se interpretan los resultados, dependiendo de la forma como se califican, dependiendo de la forma como se evalúa, o dependiendo de la forma como se da la retroalimentación. Si es por la interpretación de resultados la evaluación está dada por criterios que debe alcanzar el estudiante, o por resultados para clasificar a un grupo de estudiantes a nivel social. Se califica de manera subjetiva, es decir no hay respuestas preestablecidas aunque si criterios que determinan la calidad de las respuestas, y de forma objetiva cuando si las hay. Se evalúa los contenidos de acuerdo a como se entienda los conocimientos o habilidades. Y se hace una retroalimentación de manera sumativa, es decir, se da un resultado sólo al final para mirar hasta ese momento qué tanto se aprendió, y de manera formativa cuando se recoge información de manera permanente de las fortalezas y debilidades del estudiante con intención de replantear las acciones que lleven a alcanzar las metas de aprendizajes.

La evaluación puede verse desde el punto de vista social, del que aprende, del que enseña, desde su componente legal o, desde la institución educativa. Desde lo social, en el artículo “Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres”, que pese a que no es un texto muy reciente, sus apreciaciones siguen siendo de gran valía y actualidad, Santos Guerra (2003) ve la evaluación como un fenómeno complejo que condiciona los procesos de aprendizaje y penetra el tapiz de las relaciones que se establecen entre evaluadores y entre evaluados en el que el profesor actúa en un contexto que condiciona su práctica de la evaluación. Santos Guerra (2003) clasifica algunos factores que regulan la actividad evaluativa así:

- Prescripciones legales: hace relación a que la evaluación está condicionada por disposiciones legales que la inspiran y la regulan. El docente no puede hacer la evaluación

de la manera que se le antoje, en el momento que quiera y sobre todo los aspectos que se le antojen; en este sentido, los docentes defienden, lo que ellos llaman, la libertad de cátedra, aspecto que se contradice con lo que el autor plantea.

- Supervisiones institucionales: Cada profesional realiza la evaluación desde una perspectiva particular y con una actitud determinada, pero nadie lo libra de seguir las pautas reguladoras. Puede tener un criterio contrario a la norma, pero se ve obligado a cumplirla.
- Presiones sociales: al tener el conocimiento un valor de cambio, la calificación que obtiene el evaluado se convierte en un salvoconducto cultural. La familia del estudiante se interesa por los resultados de la evaluación obtenidos por sus hijos (frecuentemente, sólo por eso). La sociedad no es ajena a los resultados de esa clasificación que compara y jerarquiza. Las calificaciones obtenidas y reflejadas en el expediente académico acompañan al estudiante durante toda su trayectoria profesional.
- Condiciones organizativas: la evaluación se realiza con unos condicionantes determinados como son el tiempo disponible, el grupo de personas evaluadas, el estímulo profesional consiguiente, la tradición institucional, las exigencias del currículum, las técnicas disponibles, la formación recibida, la cultura organizativa... (pág. 70,71).

Santos Guerra (2003) igualmente establece que la evaluación que se realiza en las instituciones no tiene lugar en una “campana de cristal”, sino que está condicionada por diversos agentes que inciden sobre ella. Así mismo, reseña que la evaluación tiene, entre otros, dos componentes básicos: uno es el de la comprobación de los aprendizajes realizados, es decir, se asume el aprendizaje como un producto final, y el otro que es el de la explicación o atribución, es decir, se enmarca al estudiante de bueno o malo o cualquier otro calificativo clasificatorio. En el primero de ellos no resulta fácil saber cuándo y cómo ha realizado el alumno los aprendizajes pretendidos. En el segundo, que no es muy tenido en cuenta, se examina el tema de la explicación o atribución. En efecto, la evaluación viene a decir implícitamente que, cuando el aprendizaje no se produce, la responsabilidad es exclusivamente de quien aprende, por tanto es: es torpe, vago, está mal preparado, tiene poca base, pocos medios, malas influencias, carece de ayudas, tiene distractores importantes, está inmerso en problemas, no tiene suficiente motivación, no domina las técnicas de estudio necesarias o se pone nervioso al realizar las pruebas, entre muchas otras explicaciones. Este componente aún

tiene mucha vigencia en la actualidad y se sigue viendo al estudiante como el único responsable de su aprendizaje tanto desde el punto de vista de los profesores como de los padres de familia. Cabría preguntar si no podrá ser este otro factor de desmotivación.

Santos Guerra (2003) igualmente afirma que el conocimiento académico tiene un doble valor. Por una parte, tiene valor de uso (es decir, es útil, tiene sentido posee relevancia y significación, despierta interés, genera motivación) y por otra parte tiene valor de cambio (se puede canjear por una calificación, por una nota). Cuando predomina el valor de uso, lo que importa de verdad es el aprendizaje. Cuando tiene una gran incidencia el valor de cambio es porque lo único que de verdad importa es aprobar. Se aprecia que esto último que menciona el autor, tiene gran validez en la actualidad, ya que es algo que sucede y ha venido sucediendo por mucho tiempo, y tal vez este único deseo de aprobar esté generando mucho desinterés en el estudiante por el estudio, por aprender.

Igualmente Santos Guerra (2003) aclara que estos dos valores no son antagónicos. Cuando el énfasis se acaba situando en la consecución de buenas calificaciones es porque el interés que tiene el conocimiento es, cuando menos, secundario. La práctica pervertida puede hacer exclusivo el interés por las calificaciones. Este mismo autor observa al respecto y con preocupación, cómo algunos estudiantes forcejean con el profesorado para que se vean menos temas, para que el programa sea más corto, para que sea más fácil aprobar (a costa de que el aprendizaje sea también menor o de que no exista), para retrasar el comienzo de las clases.

Santos Guerra (2003) advierte que la forma de practicar la evaluación potencia o debilita un tipo de operaciones intelectuales u otro según los criterios que fija el evaluador. En este sentido, en el Colegio Ismael Perdomo se viene adelantado un proceso de enfoque en la taxonomía de Bloom así como en la implementación de rutinas de pensamiento, aunque no ha sido fácil ese cambio pues se genera cierta resistencia al mismo.

Así mismo, Santos Guerra (2003) afirma que la complejidad que encierra el proceso de evaluación es tan grande que resulta sorprendente el reduccionismo con el que frecuentemente se practica en las instituciones. Una de las causas de la simplicidad es un reduccionismo

lingüístico que confunde evaluación con calificación. Otra causa de la simplificación proviene de la selección de los contenidos evaluables. ¿Por qué sólo conocimientos y destrezas?, ¿por qué no actitudes y valores? Una tercera causa es la pretendida tecnificación que despoja a la evaluación de dimensiones más complejas como la justicia, la diversidad, la emotividad...

El autor afirma que la forma de entender y practicar la evaluación permite deducir cuáles son las teorías sobre las que ésta se sustenta. No es cierto que los prácticos no tengan teorías, otra cosa es que éstas no sean explícitas. Por tanto, ¿qué tipo de concepciones permite develar la evaluación? A continuación Santos Guerra expone la siguiente clasificación de éstas:

- a. Sobre la naturaleza de la inteligencia: si se piensa que la inteligencia es algo dado de una vez para siempre a las personas, que no está condicionada por factores sociales, culturales, lingüísticos, económicos..., será más fácil clasificar a los sujetos en grupos de fracaso o de éxito. Si, por el contrario, se piensa que la inteligencia es algo que se construye, que depende de influjos culturales, que tiene la potencialidad de desarrollarse enriquecerse, la evaluación estará más abierta a la flexibilidad.
- b. Sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje: la forma de evaluar devela el concepto que el docente tiene de lo que es enseñar aprender. No sólo de qué es lo que el aprendiz tiene que asimilar sino de la forma en que el profesor puede ayudarle a hacerlo.
- c. Sobre la naturaleza de la profesión: quien concibe al docente como un profesional dedicado a realizar prácticas asépticas, despojadas de dimensiones psicológicas y sociales, practicará una evaluación centrada en la adquisición de datos y en el dominio de competencias. Si alguien entiende que el docente es una persona encargada de introducir en la cabeza del aprendiz una serie de datos, conceptos, teorías y destrezas, no se planteará ninguna cuestión sobre las exigencias morales, las relaciones interpersonales, las dinámicas sociales que conlleva una forma distinta de entender la profesión.

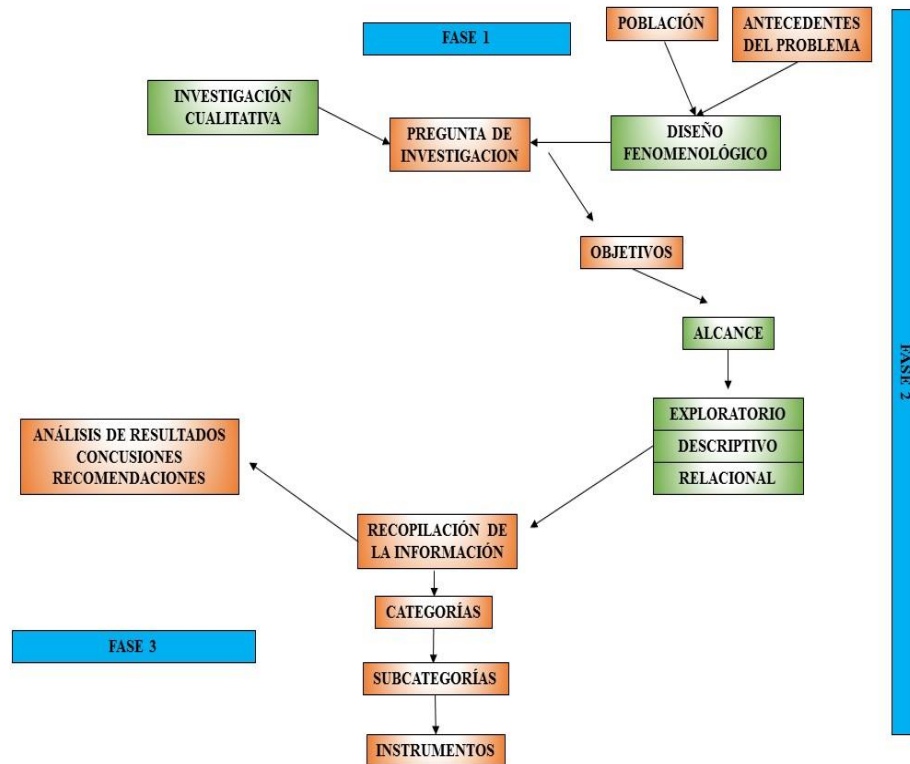
Otro aspecto a tener en cuenta en la evaluación es la calidad pues según Rueda y Torquemada (2008) (pg. 98) y referenciando a Anuies (2006) el tema de la evaluación ha estado ligado a la preocupación manifiesta de distintos sectores de la sociedad por la calidad del sistema educativo; y aunque se reconoce que el término de calidad es de carácter pluridimensional, es decir que puede

estar referido a aspectos tan distintos como la eficiencia en los procesos, la eficacia en los resultados de corto y largo plazos (impacto), la relevancia en las tareas emprendidas, la equidad y la transparencia, así como la congruencia y relevancia entre los procesos, los resultados y las demandas sociales, y Rueda & Torquemada dicen que finalmente se termina, por lo general, proponiendo la evaluación como mecanismo clave para alcanzar la calidad del sector.

Metodología

La siguiente gráfica muestra el proceso metodológico que orientó la presente investigación:

Gráfica 1. Metodología



Fuente: Elaboración propia. Esta tesis tiene un diseño fenomenológico y a pesar de esto se hicieron intervenciones al proceso evaluativo en el Colegio Ismael Perdomo las cuales tienen un carácter de investigación acción. Esta investigación utiliza el alcance relacional como una manera de determinar las implicaciones de las concepciones de evaluación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Enfoque

En la Escuela se presentan muchas interacciones entre todos los miembros de la comunidad educativa. Estos miembros, al ser seres humanos, presentan de manera natural situaciones conflictivas y armónicas que son dignas de ser tratadas para buscar una solución. En una Institución Educativa las situaciones que suelen presentarse están dadas, por un lado, por situaciones relacionadas con la convivencia, como lo son los conflictos que se presentan entre los diferentes

miembros de la comunidad y por otro lado, se presentan dificultades de índole académico, como lo es la planeación de un currículo y dentro de éste, evidenciar las dificultades en torno a la evaluación. Es así como cada miembro de la comunidad educativa tiene su propia comprensión de lo que es la evaluación. De esta manera, ésta investigación tiene sentido pues se parte de estas realidades y de las interpretaciones que hace cada uno, y son éstas algunas de las características del enfoque de una investigación cualitativa; así mismo, estas realidades se irán modificando conforme transcurra la investigación (Hernández Sampieri, 2014).

Otras de las características que Hernández Sampieri (2014) manifiesta con relación al enfoque cualitativo de la investigación y que se debe tener en cuenta en el presente estudio son: el investigador se introduce en las experiencias de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado. Este enfoque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad, además intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas le otorguen.

Alcance

Realizar la presente investigación alrededor de la Evaluación lleva a hacerla de una manera exploratoria pues es adentrarse en todas sus características, definiciones, usos, concepciones, observando que es un proceso pedagógico con muchas variables, de las cuales se escogió profundizar sobre esta última y sus implicaciones en el proceso de enseñanza. En segunda instancia, el alcance es descriptivo, pues busca presentar las diferentes concepciones que tiene los docentes alrededor de la Evaluación a la luz de diferentes autores recogiendo información sobre las diferentes concepciones que tiene este proceso pedagógico; esta recolección de información se ha hecho con los docentes de la Institución Educativa al igual que los directivos docentes de la misma. Y el alcance es relacional ya que con base en la información obtenida se llegará a las implicaciones de las concepciones sobre evaluación de los docentes en su proceso de enseñanza.

Diseño de investigación

El diseño de la presente investigación cualitativa es de carácter fenomenológico pues pretende caracterizar, describir y luego analizar las diferentes concepciones que los profesores tienen acerca de la evaluación.

Más allá de resolver la problemática alrededor de la evaluación o de desarrollar mejoras a este proceso, el propósito es generar, en la comunidad educativa, un cambio social alrededor de ésta, además de crear conciencia sobre la importancia de la evaluación a nivel social. En este sentido, Stringer (1999), en Hernández Sampieri, señala que la investigación-acción es:

- Democrática, puesto que habilita a todos los miembros de un grupo o comunidad para participar
- Equitativa, porque las contribuciones de cualquier persona son valoradas y las soluciones incluyen a todo el grupo o comunidad
- Liberadora, en el sentido que una de sus finalidades reside en combatir la opresión e injusticia social.
- Detonadora de la mejora de las condiciones de vida de los participantes. (Hernández Sampieri, 2014).

Todo docente se enfrenta a diario en su labor a la necesidad de resolver muchos problemas relacionados con su práctica. Para dar solución a algunos de ellos es necesario realizar y aplicar la investigación-acción, pues como dice Parra referenciado a Elliot (1986), la investigación-acción es experimentar practicando, probar estrategias en la práctica, comprobando los puntos conflictivos que existen en la clase. Así, la investigación-acción es un tipo de acción reflexiva, es reflexión en la acción. (Parra, 2009)

Comenta Parra (2009), que la investigación-acción se ha distinguido por su carácter práctico, es decir, por su intención prioritaria de aportar soluciones a problemas del hacer y lleva al docente a replantear su propio saber y a reconstruirlo, no solamente en su dimensión práctica, sino también teórica, pues los nuevos modos de hacer exigen nuevas justificaciones. De esta manera, la investigación-acción busca una transformación individual de los participantes en un proceso de

enseñanza; para ser más precisos, un cambio en la práctica individual de los profesores (Parra, 2009).

Población

Para la presente investigación se tiene en cuenta a todo el profesorado del Colegio Ismael Perdomo IED y a su parte directiva. La institución cuenta con tres jornadas académicas (mañana, tarde y nocturna) en las que hay más de 100 docentes, 6 coordinadores y por supuesto, la rectora. Igualmente se cuenta con departamento de orientación y con educadores de Necesidades Educativas Especiales (NEE).

En el Colegio se hace un trabajo Institucional, es decir, para la construcción de mallas curriculares o de planes de mejoramiento, se reúnen las tres jornadas y se plantean propuestas, razón por la cual se escogió la aplicación de encuestas y se tomó como base al Consejo Académico Unificado, es decir docentes de las jornadas de la mañana y de la tarde, asimismo se realizaron entrevistas a docentes de las dos jornadas mencionadas y a directivos de las tres existentes. Por lo anterior, se decidió escoger los siguientes criterios para la selección de los docentes y directivos docentes para tal fin:

- Rectora: Además es quien realiza la evaluación a los docentes del decreto 1278, proceso que también debe ser formativo, de crecimiento personal y profesional.
- Coordinadores: en la jornada mañana se hace la entrevista con las dos coordinadoras académicas simultáneamente, en forma de conversatorio.
- En la jornada tarde (de la que soy coordinador) se hizo la entrevista a la coordinadora de convivencia.
- En la jornada nocturna se hizo la entrevista al coordinador. La jornada nocturna tiene docentes por horas extra que pertenecen a la jornada de la tarde, además el coordinador inicia su labor en horas de la tarde.

Criterios de escogencia de los docentes:

1. Se escogen tres docentes de la jornada mañana y tres de la jornada tarde.

2. Se escogen un docente de los ciclos 1 y 2, otro docente del ciclo 3 y otro docente que pertenezca en lo posible a los ciclos 4 y 5.
3. Cada docente pertenece a áreas del saber diferentes
4. Se escogieron docentes que tengan un nivel elevado de “perdida” de estudiantes en su asignatura y a otros con niveles bajos.

Tabla 1. Criterios de Docentes a entrevistar

JORNADA	CICLO	ÁREA
Mañana	1 y 2	Tecnología
Mañana	3	Inglés
Mañana	4 y 5	Tecnología y media
Tarde	1 y 2	Ciencias Naturales
Tarde	3	Sociales
Tarde	4 y 5	Matemáticas

Fuente: elaboración propia

Otros criterios que se cabe mencionar son el hecho de que cada uno de los participantes en las entrevistas dio su consentimiento antes de aplicarla y que todas las herramientas fueron aplicadas en el Colegio Ismael Perdomo, institución distrital, ubicada en la localidad de Ciudad Bolívar en la ciudad de Bogotá.

Según Rodríguez y Moreno (2010), en las últimas dos décadas la localidad de Ciudad Bolívar se ha constituido en un escenario en el que, como consecuencia de la expulsión masiva de personas de las distintas regiones del territorio colombiano, a causa del conflicto armado y la ejecución de megaproyectos, no sólo ha aumentado considerablemente su población, sino que además se estigmatizan con las innumerables cargas semánticas asociadas con la exclusión, la pobreza, la inseguridad y, por supuesto, los remanentes de los conflictos sociales derivados del desplazamiento forzado; por todo esto, los habitantes de Ciudad Bolívar cargan con el estigma de la delincuencia, la marginalidad y el conflicto armado (Rodríguez & Moreno, 2010).

A pesar de la problemática que presenta la localidad, en el Colegio Ismael Perdomo se presentan pocos casos de estudiantes y familias en situación de desplazamiento a pesar de que muchos estudiantes viven en otros barrios diferentes al Perdomo, que están ubicados en las laderas cercanas a la planicie en la que está ubicado el colegio.

Descripción de la institución.

En el colegio existen tres Jornadas de estudio; cada jornada con sus respectivos docentes en todos los ciclos educativos y con coordinadores académicos y de convivencia; además, el colegio cuenta con el departamento de orientación para las tres jornadas. La jornada nocturna cuenta con algunos docentes por horas cátedra quienes también se desempeñan en la jornada de la tarde. La modalidad del colegio es académica

Reseña histórica.

Según el Manual de Convivencia del 2013, la existencia del Colegio se remonta a comienzos del año 1954, dentro de los predios de la hacienda “El Cortijo”. En 1962 se construyó la primera planta física de la Institución, en el área destinada para tal fin y durante el período como alcalde de Bogotá del doctor Virgilio Barco Vargas, posteriormente se construyó un edificio de dos plantas con un total de doce aulas, inaugurado en febrero de 1968. Por estos años la institución tenía el nombre de “Concentración Escolar Ismael Perdomo” y se le pretendió cambiar su nombre al de “Concentración Escolar Virgilio Barco”, propuesta que no fue aceptada por la comunidad educativa y mantuvo el nombre del Arzobispo Huilense fallecido en 1950.

El supervisor educativo por aquellos años era el señor Héctor Erazo y el director el señor Jorge Sánchez, quienes por la emergencia educativa se vieron en la necesidad de implementar la doble jornada. Por resolución 2815 del 13 de septiembre de 2002, se unificó la administración del Centro Educativo Distrital (CED) Ismael Perdomo y a raíz de esta unificación, el plantel se denominaría en adelante Institución Educativa Distrital “Ismael Perdomo” y se hizo el proyecto para iniciar el bachillerato. Y se adoptó el Proyecto Educativo Institucional (PEI) denominado “Hacia la Cultura del Emprendimiento, la Tecnología y el Afianzamiento de Valores”. Adicionalmente el colegio cuenta con docentes de varias áreas del conocimiento que están divididos por ciclos educativos.

Es un colegio de línea familiar, de tradición. Se encuentran docentes que llevan muchos años en el colegio; además, hay algunos que fueron estudiantes. Los estudiantes y sus familias también son tradicionales y ampliadas, es decir que hay abuelos, padres, hijos y hasta nietos estudiando en el colegio. Varias generaciones en el colegio.

Caracterización de la población.

Como resultado de una encuesta aplicada de manera virtual a los docentes del colegio de las tres jornadas se encontró:

1. La población de docentes y directivos docentes se encuentra distribuida de la siguiente manera: 63% son mujeres y 37% hombres.
2. El 42% de esta población tiene edades entre 40 y 50 años; con más de 50 años está el 20% y entre 36 y 40 años el 15%.
3. El 50% de la comunidad docente está casada y un 28% son solteros.
4. Un 37% de los docentes y directivos viven en la localidad de Ciudad Bolívar mientras que un 25% viven en Kennedy que es una localidad cercana.
5. En cuanto a estudios se tiene que el 80% son licenciados, un 12% ingenieros.
6. El 57% tienen estudios de especialización mientras un 8% de maestría
7. Actualmente el 23% de los docentes y directivos están realizando maestría
8. El 67% de esta población tienen más de 15 años de experiencia en docencia
9. 45% de la población llevan entre 1 y 5 años trabajando en el colegio, mientras un 20% llevan más de 15 años trabajando en la institución
10. Un 53% conocen el modelo educativo y un 62% el enfoque pedagógico del colegio, aprendizaje significativo
11. Un 63% dicen que utilizan la metodología de trabajo colaborativo y un 43% clase magistral.
12. Un 68% de los docentes dicen que tienen en cuenta los intereses de sus estudiantes al momento de planear sus clases
13. Con respecto a la realización de la tareas: el 10% de los estudiantes siempre las hace, un 37% la mayoría de las veces, un 28% algunas veces sí algunas veces no

14. Con respecto a alcanzar competencias dicen que un 5% siempre las consigue, un 37% lo hace la mayoría de las veces y 40% manifiesta que en ocasiones las alcanza y en otras no.
15. Con respecto a la participación en la planeación de las clases los docentes dicen que 55% de los estudiantes algunas veces participan, un 13% dicen que la mayoría de las veces si lo hacen y un 0% que lo hacen
16. Un 64% dicen que siempre dan una valoración numérica a las evaluaciones mientras con un 17% dicen que algunas veces si algunas veces no
17. El 52% de los docentes dice que realiza sugerencias al revisar tareas y/o evaluaciones y con un 30% que algunas veces si algunas veces no
18. Un 63% dicen que la mayoría de las veces realizan una prueba escrita al iniciar una nueva temática y un 8% que siempre
19. 57% de los docentes dice la que la mayoría de las veces permiten que sus estudiantes evalúen y/o le den sugerencias para mejorar sus clases o prácticas pedagógicas y con 22% que algunas veces
20. El 58% dice que siempre tiene en cuenta la autoevaluación del estudiante para la valoración definitiva de su asignatura por período, mientras un 20% que algunas veces
21. El 48% de los docentes dicen que realiza procesos de retroalimentación con el estudiante como parte de su proceso de enseñanza mientras un 25% dice que la lo hace la mayoría de las veces
22. evidencia que tan sólo un 38% de los docentes tienen en cuenta el SIE del colegio al momento de planear sus evaluaciones mientras que un 35% dicen que la mayoría de las veces
23. El 48% manifiesta que siempre tiene en cuenta los resultados de las evaluaciones de sus estudiantes para ajustar su planeación mientras un 27% dice que lo hace la mayoría de las veces.

A pesar de tener un modelo constructivista con enfoque de aprendizaje significativo, en el Colegio Ismael Perdomo, las prácticas pedagógicas de los docentes son diversas y predomina una educación tradicional. Se ha presentado resistencia por parte de los docentes en las ocasiones en las que la coordinación los ha invitado a involucrar al estudiante en su proceso de aprendizaje y a que participe en la planeación de sus actividades de mejoramiento. Actualmente los planes de

mejoramiento también los impone el docente y se percibe que teme perder el poder o la autoridad al permitir que los estudiantes participen en su proceso de aprendizaje.

Cuando se propone algo nuevo a los docentes de la Institución, su reacción inicial no es muy receptiva, pero esta actitud no se soporta sobre argumentos pedagógicos sino en el interés por no tener que realizar un trabajo mayor. Sin embargo, hay docentes que son muy proactivos y aunque quieren hacer diferentes actividades, pero no se animan a hacerlas o proponerlas a los demás por temor al rechazo. Son sabidos los casos en donde docentes solicitan anonimato cuando realizan alguna propuesta.

Otra dificultad que se presenta en la institución es la relacionada con la planeación de los docentes. Cuando desde la coordinación se les ha solicitado una planeación bimestral a través de un formato y ha habido resistencia y se escuchan comentarios del tipo “acaso el plan de aula no lo abolieron hace años” y “hacer un formato sería homogeneizar” entre otras. En comisiones de evaluación se escucha decir a los docentes que un estudiante perdió la asignatura porque no hizo nada en el período, porque no hizo los trabajos, las tareas, las actividades o que no van al colegio y que aunque citan a los acudientes todo sigue igual o incluso peor.

Categorías de análisis

Para la consecución de los objetivos se hace necesario realizar análisis de la información recolectada; para determinar las implicaciones de las concepciones de evaluación de los docentes en su proceso de enseñanza. Para ello, primero se debe determinar qué clase de concepción poseen; luego se realiza el estudio sobre las prácticas de evaluación que muestran la concepción de enseñanza que tienen los docentes de la Institución Educativa y, con base en lo anterior lograr determinar las implicaciones buscadas. Para la realización de las tareas mencionadas se seleccionaron las siguientes categorías de análisis que tienen como fundamento conceptual a Santos Guerra (2013) con su escrito “Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres” y a Claudio E. Vergara (2012) con “Análisis de las concepciones de evaluación del aprendizaje de docentes destacados de educación básica”:

Tabla 2. Categorías de análisis

Categoría	Subcategorías	Descripción	Instrumentos
Concepciones de evaluación	<ul style="list-style-type: none">• Definición de evaluación• Usos de la evaluación	Estructuras mentales que contrastan rutinas de acción con conocimientos y experiencias profesionales que conducen a toma de decisiones en su forma de enseñar y que inciden en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none">• Entrevista• SIE
Prácticas evaluativas	<ul style="list-style-type: none">• Tecnista• Formativa	<ul style="list-style-type: none">• Enseñanza como proceso mecánico de transmisión de conocimientos, linealmente estructurado. La evaluación comprueba si el aprendizaje se ha producido. Medición.• La evaluación consiste en comprobar si el estudiante es capaz de buscar por sí mismo el aprendizaje. Evaluación sensible a diferencias. Se tienen en cuenta principios básicos de las relaciones humanas.	<ul style="list-style-type: none">• Entrevista• Actas de Comisiones de Evaluación• Consejos Académicos• Observación directa

Fuente: elaboración propia a partir de los autores

Instrumentos de recolección de información

Con el fin de recoger la información necesaria y pertinente en relación con la presente investigación, se seleccionaron algunas técnicas e instrumentos que permiten estudiar a fondo la problemática y así poder dar respuesta a la pregunta de la misma. Una de ellas es la observación, técnica que registra de una manera visual lo que acontece en el proceso de la investigación. La observación cualitativa implica adentrarse en profundidad en situaciones sociales y mantener un papel activo y de reflexión permanente (Hernández, 2010).

Asimismo se realizó una encuesta con la intención de recoger información que apoyara los antecedentes del presente estudio y se realizó una entrevista semi-estructurada a docentes y

directivos docentes de la Institución, la cual fue validada por magísteres en temas afines a esta investigación.

Plan de acción

La presente investigación se realizó en varias etapas. La primera de ellas correspondió a la aplicación de una encuesta a los docentes de la Institución enfocada a determinar la problemática que se presenta alrededor de la evaluación, que estuvo apoyada en la observación en cada una de las reuniones de profesores, ya sea en el Consejo Académico y en las reuniones del equipo directivo. En segunda instancia, y a partir de la reflexión y análisis de la información obtenida en la primera fase, se determinó la pregunta de investigación y definición de objetivos que permitan establecer categorías y se realizaron entrevistas para la consecución de la información. Finalmente se realizó el análisis de los resultados articulándolos con el marco teórico.

Resultados y análisis de investigación

Resultados

En este apartado se mostrarán los resultados teniendo en cuenta que el uso del diseño fenomenológico resalta la importancia de escribir de manera dialogante pues según afirma Fermoso (1989) referenciando a Lichtenstein (1961) “a la pedagogía social corresponde analizar la riqueza vertida en las palabras y la verbalización usada en cada caso” (pág. 133). Se presentan los resultados de la manera más objetiva posible evitando juzgamientos a los aportes realizados por los entrevistados, buscando retomar sus aportes para comprender el porqué de sus concepciones y prácticas evaluativas y no el señalamiento de las mismas. El interés de esta investigación no es determinar que tantos docentes tienen unas u otras concepciones sino las implicaciones de estas en el proceso de enseñanza.

Los resultados de la investigación con su respectivo análisis, se obtuvieron de la aplicación de una entrevista semi-estructurada a docentes y directivos docentes, además del producto de la observación del investigador. Dicho análisis se realizó siguiendo a los autores que orientan la investigación y para la realización de éste se realizó la transcripción, lectura e interpretación de cada una de las 17 preguntas que componen la entrevista desarrollada, la cual fue validada por profesores con título de magister en áreas afines al tema de la investigación. Los resultados aquí expuestos se estructuraron teniendo en cuenta las preguntas de la entrevista clasificándolas de acuerdo a las categorías y subcategorías que son consecuentes con los objetivos de este estudio.

Concepciones de evaluación

Formar estudiantes requiere del proceso de aprendizaje y aún más del de enseñanza. Estos dos procesos articulados por la evaluación que es concebida de muchas formas y con diversas maneras de llevarla a la práctica. El docente se prepara para cumplir su función educativa de manera teórica, ya sea a través de sus estudios universitarios y/o a través de sus propias investigaciones y consultas para realizar su labor y esto lo lleva a realizar la evaluación de determinada forma de acuerdo a elementos teóricos y prácticos y esto a su vez, como dice Miguel Ángel Santos Guerra (2003)

permite descubrir las concepciones, actitudes y principios que sustentan su práctica evaluativa. “Todas las concepciones, las actitudes y los principios del profesional conducen a una práctica evaluadora determinada. A su vez, la práctica permite descubrir las concepciones, la actitudes y los principios que la sustentan” (Santos Guerra, 2003, pág. 78).

Para determinar las concepciones de evaluación de los docentes se tienen en cuenta sus fundamentos teóricos, el papel que ésta desempeña en su práctica y los usos que le dan a la misma. Los docentes entrevistados manifiestan no tener fundamentos teóricos que sustenten su quehacer evaluativo en el aula, aunque algunos de ellos aseguran que utilizan la evaluación por competencias, el enfoque ecléctico, trabajo por proyectos, evaluación sumativa, aprendizaje significativo y teorías constructivistas. Así mismo, los docentes manifiestan que evalúan de la manera en la que lo hacen pues así lo establece el SIE. Uno de los Directivos Docentes indagados (DD3) manifiesta que “el manejo teórico es un bagaje bastante amplio sobre evaluación; en el aula se ve reflejada es la formación que se tuvo cuando se inició nuestro actuar profesional, lo que traía, como fue formado el maestro; lo que hace en un principio y ahora es simplemente lo que ya está aprendido, es como lo cotidiano; no se hace una reflexión sobre el actuar. Lo teórico lo sabemos pero la práctica no y esa concepción la aprendimos porque así fuimos formados, porque nuestra práctica profesional inicial fue así. Una gran cantidad de profesores son maestros desde hace más de 20 o 30 años razón por la cual su vida profesional inicial así evaluaban”. Se evidencia que los docentes no tienen un fundamento teórico claro que sustente su práctica evaluativa y ésta es el producto de su experiencia.

Pese a la falta de sustento teórico, algunos docentes dieron su definición de evaluación y expresaron la manera como la conciben. El docente D3 manifestó que “*es como el final del proceso*”, entendiendo así la evaluación como una acción discontinua y no como un proceso, y como dice Juan Manuel Álvarez Méndez (2001) evaluar sólo al final es llegar tarde para asegurar el aprendizaje continuo y oportuno; de esta manera la evaluación sólo llega a tiempo para calificar, condición para la clasificación, que es paso previo para la selección y la exclusión racional.

Ahora, de acuerdo al papel que juega la evaluación y a sus usos se puede también determinar la concepción que tienen los docentes sobre ésta. Es así como, para la mayoría de ellos la

evaluación es una forma de hacer seguimiento al conocimiento del estudiante, es un requisito fundamental del proceso y una manera de saber si los aprendizajes están siendo adquiridos por parte de los estudiantes. Algunos docentes manifestaron que la evaluación les permite saber si las acciones que han tomado durante un período de tiempo han servido o no, haciendo una comparación entre lo que se propusieron con lo logrado al final de una sesión. La manera de entender la evaluación determina una forma de asumir el aprendizaje y la enseñanza, pues “cuando se concibe la enseñanza como un proceso mecánico de transmisión de conocimientos, linealmente estructurado (sólo puede aprender el alumno, sólo puede aprender del profesor), la evaluación consistirá en comprobar si, efectivamente, el aprendizaje se ha producido” (Santos Guerra, 2003, pág. 74). Además, para la mayoría de los docentes la evaluación no es utilizada como medio de aprendizaje para ellos mismos, sino como un simple modo de comprobación del esfuerzo realizado por el que aprende (Santos Guerra, 2003). Tan sólo un 33% de los docentes entrevistados utilizan la evaluación para revisar sus propios procesos de enseñanza y así poder ajustar los mismos. En un proceso evaluativo tanto docente como estudiante aprenden sólo que cada uno lo hace de aspectos diferentes.

Buena parte de los docentes entrevistados usan la evaluación como una manera de medir el aprendizaje de sus estudiantes, así como para determinar en qué nivel o etapa se encuentran, para identificar sus debilidades y fortalezas. Con estas respuestas se aprecia que con la evaluación sólo interesa la verificación y la adquisición de unos conocimientos pero no en la formación del estudiante como persona. Muy pocos docentes usan la evaluación para verse a ellos mismos y como afirma el docente D4 para “corregir mis contenidos y la forma de llevar las clases”; sin embargo, agrega que asume la evaluación de forma técnica; de esta manera se ve la evaluación como un proceso pedagógico meramente técnico y no formativo. A este respecto Santos Guerra (2003) comenta que “una determinada forma de practicar la evaluación, eminentemente tecnicista, pretendidamente aséptica, obsesionada con mediciones estandarizadas, es poco sensible a las diferencias económicas, sociales y culturales” (pág. 77); así mismo, si un docente sólo se preocupa de la dimensión técnica del aprendizaje, del éxito académico del estudiante, estará olvidando los principios básicos de la relación humana y de un ejercicio profesional responsable (Santos Guerra, 2003). Según López (2013) el principal uso de la evaluación es el de facilitar el proceso de

aprendizaje, pero contrario a esto el 67% de los docentes usan la evaluación como instrumento de medición.

La concepción que los docentes tienen sobre la evaluación está lejos de considerar que es un instrumento que forma intelectual y humanamente que está reconocida universalmente como una garantía para reducir las desigualdades sociales (Álvarez Méndez, 2001). Además, una evaluación en donde el estudiante es el único responsable de su aprendizaje muestra que el docente no tiene nada que ver en el fracaso y en el éxito del estudiante. Con las entrevistas se observa que los docentes tienen una concepción de la evaluación más tecnicista, mecanicista que formativa.

Prácticas evaluativas

Ahora bien, con respecto a las prácticas evaluativas de los docentes, manifiestan que evalúan competencias en sus estudiantes y valoran tanto el saber-saber (teórico) y el saber-hacer, es decir evalúan conocimientos específicos del área y el componente práctico de la misma; algunos docentes, además evalúan “que tan integrales están siendo los estudiantes” (D4); evalúan a través de preguntas escritas cerradas o abiertas, utilizan pruebas de respuesta múltiple, orales, tareas y trabajos. Pocos docentes utilizan la observación y las rúbricas como instrumentos para evaluar. Con lo anterior se observa que los docentes buscan en sus estudiantes que aprendan situaciones específicas de sus áreas ya sean prácticas o teóricas sin tener en cuenta las características personales y sociales del estudiante, lo que refleja una forma de practicar la evaluación con un enfoque técnico – reproductivo, que no tiene en cuenta al estudiante en su parte personal y social. A este respecto Santos Guerra (2003) manifiesta que el docente practicará una evaluación centrada en la adquisición de datos y en el dominio de destrezas pues es visto como un profesional dedicado a realizar prácticas asépticas, despojadas de dimensiones psicológicas y sociales. La evaluación siempre ha hecho énfasis en este componente técnico y pocas veces deteniéndose a observar al estudiante y al docente como seres humanos que sienten, tienen sus propios problemas y que tienen sueños, metas y aspiraciones en la vida.

Al indagar a los docentes sobre los criterios que tienen en cuenta al momento de evaluar a sus estudiantes se encontraron diversas respuestas entre las que se pueden destacar frases como: “la

forma como el estudiante está dispuesto al aprendizaje” (D1), “lo cognitivo, que sepa todos los conceptos, lo procedimental y lo actitudinal” (D2), “Que haya cumplido con los desempeños propuestos, que haya alcanzado el logro que pone uno inicialmente en cada temática” (D3); estas frases demuestran que, entre otras cosas, falta claridad en los profesores sobre lo que es un criterio de evaluación. Los docentes se enfocan en saberes cognitivos, en los conceptos y en la práctica al momento de evaluar, otros, además se enfocan en lo actitudinal, en el ser pero sin tener en cuenta esta parte en su planeación. Adicional a esto, los criterios que el docente tiene en cuenta al momento de evaluar sólo son presentados a sus estudiantes de manera unidireccional, es decir, el docente es el que los establece y el estudiante los acata, mostrando de esta manera al estudiante como sujeto pasivo en el proceso evaluativo.

Todos los docentes entrevistados dan a conocer sus criterios de evaluación al inicio de cada período académico. Estos criterios cubren aspectos convivenciales, actitudinales, la puntualidad, la participación, el desempeño en las actividades, la presentación a tiempo de las actividades, explican qué temas van a estudiar con su respectivo objetivo y cómo se van a evaluar y qué notas van a establecer. El docente D3 manifiesta que “los estudiantes proponen cosas sobre esos criterios, y que en ese aspecto si debería mejorar, porque hay que tenerlos en cuenta a ellos, una idea de cómo les gustaría ser evaluados”. Las respuestas de los docentes siguen mostrando que su práctica evaluativa se centra en los conocimientos técnicos de su área descuidando al estudiante en su interacción social, democrática, participativa y del pensamiento crítico en su proceso formativo, características de una educación para el siglo XXI.

En la misma línea de la práctica evaluativa y en relación a la frecuencia con la que evalúan los docentes, se encuentra que lo hacen en cada una de sus clases. Según las planillas de notas de los docentes, ellos por período académico, registran más de 10 calificaciones, lo que muestra un afán por justificar su labor a través de éstas. Algunos docentes dicen que evalúan a diario aunque no registran esta valoración en sus planillas de notas. Según el Directivo Docente DD2 “los docentes que evalúan mucho lo hacen para darle oportunidades al muchacho y para salvaguardar su criterio en el momento en el que tenga una reclamación” lo que muestra nuevamente que la responsabilidad del aprendizaje es única y exclusivamente del estudiante y en donde el docente se convierte solamente en un dador de conocimiento y en verificador del mismo.

En su libro “La evaluación como herramienta para el aprendizaje” Alexis López cita a McMillan (2007) quien define a la evaluación formativa “como la retroalimentación que se le da al estudiante para que tome acciones correctivas sobre su desempeño, encaminándolas hacia el mejoramiento” (pág. 24); este aspecto es muy importante en la práctica evaluativa y en general en la enseñanza, pues muestra la manera como es utilizado el error, la equivocación del estudiante en su propia formación. Algunos docentes manifiestan que no siempre realizan retroalimentación debido a la cantidad de estudiantes que tienen en su aula de clase, ya que realizarla implicaría tener más tiempo para poder dedicarse a cada uno de ellos, pues las diferencias en sus avances así lo ameritan. En el colegio no existe una cultura de la retroalimentación pues lo único que hay es una semana en cada período académico, denominada semana de nivelación o recuperación, que refleja una manera de concebir la educación y la enseñanza, en donde se puede perder algo que luego se puede recuperar. Siguiendo a López (2013) se puede decir que con la acción de recuperar se aprecia una visión de la evaluación como final de un proceso, contrario a la retroalimentación en la que ésta es vista de manera cíclica y como él mismo menciona “la evaluación formativa es cíclica en el sentido que los estudiantes comparan continuamente sus desempeños con desempeños deseados, toman acciones para que estos sean parecidos, vuelven a comparar y así sucesivamente” (pág. 25).

Adicional a lo anterior, se confunde el concepto de retroalimentación con el de corrección y se hace una revisión de los errores de manera general. Se evidencia que hay diferentes maneras de enfrentar el error de los estudiantes: algunos docentes vuelven a explicar para corregir una prueba y luego volver a hacerla, otros hacen referencia a las recuperaciones o nivelaciones como una posibilidad para que los estudiantes corrijan los errores lo que es claro es que está muy arraigado el concepto de recuperación lo que muestra, como se dijo anteriormente, un modelo de enseñanza enfocado en el “perder” y en el “aprobar”.

Otro de los procesos evaluativos que se realizan en la escolaridad es la autoevaluación, la cual se realiza con los estudiantes al final de cada período académico y para lo cual se establecen unos criterios para que el estudiante se evalúe y que están relacionados con la disciplina, comportamiento en clase, puntualidad y entrega de tareas, pero no se ofrecen criterios relacionados directamente con su aprendizaje. De esta manera, el docente concibe la evaluación como el final

de un proceso al realizar la autoevaluación en la terminación de cada período. Además, sólo tiene en cuenta la parte comportamental del estudiante y no el desempeño del estudiante en relación con el conocimiento en cada una de las áreas. Realizar este proceso de autoevaluación es algo positivo para el proceso evaluativo pues el “aceptar que ellos son responsables de su propio aprendizaje, también lo tienen que ser de la evaluación del mismo y de su calificación” (Álvarez Méndez, 2001). Con respecto a la coevaluación se aprecia que los docentes no tienen claro el concepto pues cada uno manifiesta de forma diversa su manera de llevarla a cabo. Al igual que con la autoevaluación esta es una acción que sólo se realiza al final de cada período académico lo que una vez más se reafirma la concepción perversa del proceso evaluativo.

Los docentes ven la calificación como una herramienta para medir el aprendizaje, para medir el logro; además, algunos expresan que califican con números debido a que el SIE así lo establece y no por una justificación pedagógica. Para Santos Guerra (2003) “la calificación que obtiene el evaluado se convierte en un salvoconducto cultural. [...] Por otra parte, la comparación entre las calificaciones obtenidas hace que los evaluados se vean clasificados por los resultados del proceso” (pág. 70). “El conocimiento académico tiene un doble valor. Por una parte, tiene valor de uso (es decir, es útil, tiene sentido, posee relevancia y significación, despierta interés, genera motivación...) y por otra parte tiene valor de cambio (es decir, se puede canjear por una calificación, por una nota). Cuando predomina el valor de uso, lo que importa de verdad es el aprendizaje. Cuando tiene una gran incidencia el valor de cambio es porque lo único que de verdad importa es aprobar” (Santos Guerra, 2003, pág. 71).

Con respecto a lo que expresan las calificaciones el Directivo Docente DD1 manifiesta que “las calificaciones así como están no muestran aprendizajes porque el proceso es continuo”; el Directivo Docente DD2 dice que “los momentos evaluativos producen estrés, generan situaciones psicológicas que no son tenidas en cuenta en el momento de la calificación final; los momentos evaluativos no reflejan lo que la persona es, lo que la persona sabe”; para el Directivo Docente DD3 “la calificación es una manera de forzar (al estudiante) a que haga ciertas cosas, porque el muchacho en últimas no está respondiendo a lo que aprende sino a la calificación que debe sacar”.

En general los docentes no conocen si sus pares realizan o tienen experiencias exitosas alrededor de la evaluación. Se puede apreciar que sus compañeros sacan notas y las promedian al final como la técnica más común (D2) y por lo general realizan pruebas escritas. Se evidencia que cada docente en su labor pedagógica conoce poco de lo que sus compañeros hacen al interior del aula. Hay docentes que realizan actividades diferentes pero no la expresan a los demás, práctica de la que Santos Guerra (2003) afirma que detrás de una práctica individualista de la evaluación, “subyace una concepción egocéntrica del proceso de enseñanza y aprendizaje” (pág. 76).

Se evidencia que cuando los docentes evalúan esperan que sus estudiantes cumplan con sus expectativas, que hayan asimilado las temáticas y que hayan cumplido los objetivos que se hayan establecido al inicio de un período académico. Se nota que los docentes esperan que los estudiantes rindan cuentas de acuerdo a unos criterios u objetivos dados por el docente; se ve esto en expresiones como “que no haya perdido mi tiempo” (D1), “que hayan cumplido las expectativas que yo les di al principio del período” (D2), “espero que sus respuestas sean satisfactorias para mí” (D3).

Todos los docentes manifiestan que sí existe una relación entre evaluación y aprendizaje; reiteran que la evaluación “es la herramienta con que medimos el aprendizaje” (D1), “la evaluación en sí le muestra a uno si el muchacho está haciendo bien el andamiaje del aprendizaje” (D2), “la evaluación es notar que tanto aprendieron; realmente la evaluación es la evidencia de lo aprendido; es la evidencia de cuanto aprendió” (D4).

Las dificultades que encuentran los docentes al momento de evaluar las hallan en factores externos a ellos, que si bien son ciertas, no aprecian que también una dificultad en evaluar pueda estar en ellos. Por ejemplo, el D1 manifiesta que la dificultad que encuentra al momento de evaluar “es convencer al muchacho de que esa nota él se la gana por lo que él haga, por el desempeño, lo que él realiza”, con esto lo que se evidencia una vez más es una concepción de evaluación donde el aprendizaje depende únicamente del estudiante, donde el resultado de fracaso o de éxito es responsabilidad únicamente suya.

Así mismo se encontró que la manera en que los docentes evalúan genera en los estudiantes desmotivación; según el docente D4 “los procesos evaluativos a la vista de los muchachos siempre son injustos”, “la consecuencia más nefasta para mí de la evaluación es la motivación o la desmotivación”; el docente D5 manifiesta que al momento de evaluar “uno como docente cree que se las sabe todas”; el docente D6 manifiesta “que no tenga en cuenta esos estilos de aprendizaje de los estudiantes”.

Debe buscarse por tanto evaluar de forma cualitativa, que el estudiante no se sienta discriminado. Que no estén pendientes de la nota, sino de su proceso de aprendizaje. Que se realice una evaluación vivencial, lúdica y significativa en donde el aprendizaje se pueda evidenciar con lo que el maestro observe. De la participación del estudiante y que se preparen para la vida.

Ahora y con base en las concepciones de evaluación de los docentes, se determinarán las implicaciones de éstas. Estas concepciones llevan a unas prácticas evaluativas, las cuales fueron expuestas en los párrafos anteriores. Dichas prácticas hacen que el proceso de enseñanza se enfoque en lo tecnicista, en lo reproductivo pues asume al estudiante de manera pasiva, como un recipiente que está dispuesto a recibir unos conocimientos por parte del docente que luego, en sus acciones evaluativas debe devolverle al mismo.

Así mismo al asumir la evaluación como un estado final, muestra una enseñanza que no tiene en cuenta la evaluación como parte de ella misma, sino como un proceso aislado. Además de esta manera, la evaluación no se asume como un proceso ni como un punto de partida de un nuevo ciclo de aprendizaje partiendo de las debilidades y apoyándose en las fortalezas. Otra implicación de la manera como los docentes evalúan es que los estudiantes “quieren las cosas rápido, son muy inmediatistas, y se desmotivan” (D2). También se puede apreciar con estas formas de evaluar que el docente “no tenga en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes” (D6), valorándolos a todos de la misma manera sin tener en cuenta sus diferentes situaciones personales y familiares (D5). Las actuales acciones evaluativas no genera en el estudiante interés por mejorar sino sólo cumplir con lo mínimo para “aprobar” y así tanto docente como padre de familia están tranquilos pues el estudiante ya “pasó” dejando de lado lo que realmente el estudiante haya aprendido y lo que le falta por aprender.

Según el Directivo Docente DD1, “cuando los muchachos no sienten que el estudio les sirve para algo, pierden todo el interés” y de acuerdo al mismo Directivo “si se explorara la curiosidad innata que tienen los estudiantes, se lograrían aprendizajes importantes y significativos”. Así mismo, el Directivo Docente DD2 manifiesta que la forma actual de evaluar está llevando a lo que denomina “la ley del menor esfuerzo” ya que los actores involucrados se satisfacen con resultados mínimos llevando a una pérdida por el sentido de la educación, importándoles sólo “pasar” evaluaciones para así “aprobar” el año.

La concepción tecnicista de la evaluación que tienen los docentes de la Institución genera en los estudiantes desmotivación y falta de interés por el estudio; esta desmotivación lleva a los estudiantes a asistir al colegio con otros intereses diferentes al de aprender, generando situaciones convivenciales problemáticas para la comunidad. Esto puede conducir a los docentes a presentar sentimientos de desesperanza.

Conclusiones

“Lo más valioso que se puede hacer es un error
– usted no puede aprender nada de ser perfecto”.

Adam Osborne

Al hablar de evaluación necesariamente hay que hacerlo también de aprendizaje, de enseñanza, del papel del docente, del estudiante y de las relaciones entre estas partes. Uno de los resultados de esta investigación apunta a que gran parte de los docentes asumen el proceso evaluativo como una acción en donde el estudiante debe responder lo que el maestro le solicite, lo que muestra una relación unidireccional de este proceso, es decir, el docente ofrece al estudiante la oportunidad de quedar bien ante él. El profesor no se siente involucrado en este acto evaluativo pues según él es quien determina el juicio de valor de los resultados del estudiante, además porque generalmente sólo tiene en cuenta estos últimos.

Asimismo al referirse a la evaluación también hay que hacerlo del conocimiento que se evalúa. Si se tiene una concepción tecnicista, el conocimiento a evaluar será la apropiación de los contenidos que además se hace con un enfoque memorístico. En cambio, si la concepción es formativa, se tendrá en cuenta un conocimiento enfocado más a desarrollar habilidades, competencias y un pensamiento crítico. Además, en la concepción tecnicista el estudiante es un actor pasivo que depende de las decisiones del docente y de esta misma manera las relaciones interpersonales son mínimas pues el docente ordena y el estudiante obedece. Aquí también se ve una relación de poder que es utilizada para castigar, clasificar, pero con la intención de estimular las acciones del estudiante. En la concepción formativa el estudiante es más activo y propositivo hacia su propio aprendizaje y el docente utiliza su poder, su autoridad, para motivar al estudiante al alcance de sus logros y metas gracias a sus buenas relaciones interpersonales.

Ahora, y con base en los resultados de esta investigación se tiene que buena parte de los docentes no guían sus acciones evaluativas basados en algún fundamento teórico determinado; lo hacen por repetición, es decir, así como fueron evaluados, evalúan pues en su formación profesional probablemente no recibieron formación sobre evaluación y de alguna manera tampoco

han sido autodidactas alrededor de ésta. Siempre han querido hacer bien sus procesos evaluativos de acuerdo a esas concepciones que vienen de cómo la sociedad ha venido formándose y pidiendo que sean sus ciudadanos. Algunos docentes manifiestan un buen discurso relacionado con prácticas evaluativas formativas sin embargo en la práctica no se refleja.

También en esta investigación se encontró que los docentes tienen una concepción de evaluación tecnicista, enfocada más en la verificación y medición de los resultados que en aspecto formativo. Aunque manifiestan su interés por eliminar el componente numérico de la evaluación, aseguran que lo deben utilizar porque el SIE así lo estipula y están obligados a cumplirlo; vale la pena decir que dicho Sistema es creación de toda la comunidad educativa y especialmente de los mismos maestros indagados. Se concluye que en el colegio la tendencia que se tiene es hacia una concepción tecnicista de la evaluación, pero con una inquietud dispuesta al cambio. Con base en esto y tomando como referencia el texto “La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela” de Tiburcio Moreno Olivos (2011) se afirma que “pese a los avances en el campo teórico de la evaluación, persisten prácticas que continúan perpetuando una cultura que refuerza vicios y perversiones, lo que, en definitiva, representa un freno para el cambio y la mejora de la escuela” (pág.118).

Ahora con respecto a las prácticas evaluativas de los docentes se concluye que se da poca importancia a la observación continua del aprendizaje del estudiante, enfocándose en pruebas escritas y orales como único medio para medir resultados, lo que deja de lado el proceso permanente de aprendizaje y el para qué se evalúa. A este respecto “el objetivo de la evaluación del aprendizaje, como actividad genérica, es valorar el aprendizaje en su proceso y resultados” (González, 2001, pág. 89).

Por otra parte el SIE contempla una serie de criterios para tener en cuenta al momento de evaluar de acuerdo al nivel de desempeño, sin embargo en las prácticas de los docentes se refleja una omisión y/o desconocimiento de éstos e implementan sus propios criterios pero enfocándose sólo en aspectos actitudinales y de convivencia sin tener en cuenta en el proceso de aprendizaje cognitivo; además, estos criterios en ocasiones no son dados a conocer a los estudiantes ni muchos menos concertados con ellos.

También relacionado con prácticas de los docentes en el aula, se puede establecer que la mayoría de ellos, con buena intención, dan oportunidades al estudiante de presentar un gran acumulado de actividades que reflejen su trabajo en clase y en casa. Esto lleva a que evalúen actividades y no procesos formativos que evidencien avances y dificultades del estudiante para acompañarlos a obtener mejores aprendizajes.

Por otro lado, esta investigación muestra el poco trabajo que se realiza alrededor del error y por supuesto de la retroalimentación en el aula de clase. Se tiene un espacio en las denominadas semanas de recuperación, en donde el único que tiene que hacer algo es el estudiante y lo hace con actividades iguales o muy similares a las realizadas durante el período. No existe una retroalimentación o un proceso guiado por el docente en donde se refleje un trabajo específico alrededor del error, es decir, un análisis en conjunto – docente y estudiantes – donde se puedan evidenciar tanto los avances como sus dificultades y los mecanismos de mejoramiento. La educación y en especial los procesos o acciones evaluativas se enfocan en la perfección, en obtener los mejores resultados y aprendizajes, las mejores calificaciones porque de esta manera se demuestra la excelencia, por lo tanto es poco el énfasis que se da al error como aprendizaje, a pesar de que se utiliza para discriminar y para seleccionar y clasificar a los estudiantes. El error visto de una manera diferente puede ser una oportunidad de superar, de aprender, de experimentar y de concebir el conocimiento pues al suponerlo acabado y perfecto sólo se requiere de la memoria para guardarlo.

En todo proceso social y por supuesto educativo, siempre habrá momentos de equivocación, en los que se presentan errores; es aquí donde entra la verdadera concepción del docente sobre la evaluación y por ende de la enseñanza y el aprendizaje. Tradicionalmente, se ha entendido el error, la equivocación como algo malo, que debe ser castigado. Cuando se revisa una actividad o prueba escrita u oral el docente enfatiza sobre lo que está mal (se hace resaltando con color rojo, tradicionalmente, encerrando y utilizando otros medios) con términos bastante fuertes de manera escrita u oral hacia el estudiante. Todo esto ha llevado a que el estudiante, cuando se enfrenta a otras situaciones extra escolares tenga miedo a equivocarse pues durante su paso por la Escuela y, además reforzado por el hogar, se le recalcaron sus errores no con la intención de mejorar sino de

sencillamente mostrar en qué está fallando, y además de una manera descalificadora. Puede pensarse que es la escuela la que origina realmente este miedo a equivocarse.

Lo anterior no quiere decir que se deban permitirse los errores, permitirse; pero sí debe tenerse en cuenta que, al momento de equivocarse, se debe hacer una retroalimentación del proceso en donde se evidencie en qué se está fallando, para que se tomen las medidas respectivas y se pueda avanzar en el aprendizaje, ya sea en la Escuela o a nivel social. En todo este proceso es fundamental desarrollar en el estudiante ciertas habilidades socio afectivas como las relaciones interpersonales y comunicativas, pero más especialmente en el docente pues es éste quien educa con el ejemplo en estas habilidades. Cualquiera se puede equivocar pero el profesor de manera asertiva debe hacerle tomar conciencia de este error y orientarlo a mejorar el proceso que esté realizando y así pueda alcanzar algún logro, competencia y/o habilidad por sí misma de manera responsable.

En cuanto a la autoevaluación y la coevaluación debe decirse que los docentes no tienen una cultura en el aula que invite al alumno a hacerse responsable de su proceso de aprendizaje de manera significativa, es decir al estudiante no se le acostumbra a que monitoree su proceso, a que se detenga a pensar sobre sus aprendizajes, sino que se asume que al final de los periodos académicos, él se autoevalúe cumpliendo con un requisito institucional, pero no para retroalimentar los resultados en conjunto docente y estudiante para fijar puntos de mejora, además de no tenerse en cuenta su autoevaluación dentro de los resultados del periodo. Sumado a esto la auto evaluación se ve como un acto final y no como un proceso continuo para evidenciar avances o dificultades.

De lo anterior se infiere que los docentes continúan con prácticas enfocadas en la concepción tecnicista de la evaluación, con poca reflexión que invite a realizar cambios significativos en la manera como se concibe la evaluación. En relación con esta afirmación Mesía (2006) dice que “no porque así venga sucediendo tiene que estar bien hecho, tiene que ser lo correcto y menos aún tiene que ser así” (p. 140). El proceso de evaluación es una parte muy importante del proceso de enseñanza; es decir, debe ser igualmente planeada pensando en el proceso de aprendizaje del estudiante con su respectiva retroalimentación, debe estar supeditada a la revisión y reflexión permanente partiendo de las propias concepciones y enfoques pedagógicos de los docentes. Por

tanto evaluar “requiere, por lo menos, de alguna preparación específica, olvidarse del puro intuitivismo y buscar referentes teóricos para todas nuestras acciones “ (Mesía, 2006, pág. 141).

Teniendo en cuenta las concepciones y prácticas sobre evaluación de los docentes expuestas anteriormente podemos inferir algunas implicaciones que afectan de una u otra manera el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje. La concepción tecnicista de la evaluación en cuanto a la forma individualista de hacer su planeación, evaluar, establecer criterios, pues como dice Santos Guerra (2003) “detrás de esa forma de actuación [...] subyace una concepción egocéntrica del proceso de enseñanza y aprendizaje” (pág.76) que no permiten que el profesor se detenga a reflexionar sobre la esencia de la actividad evaluadora que debe desarrollar dentro de su función docente (Mesía, 2006).

La concepción tecnicista de la evaluación lleva a un enfoque de la educación de tipo bancario, en donde el docente presta unos conocimientos que tarde o temprano, el estudiante debe devolverle. Esta manera de asumir la evaluación de manera institucional está dada por la misma cultura escolar pues su apropiación y asimilación, como dice Moreno (2011) “explicaría la inercia del profesor que produce mecánicamente, por mimetismo y sin distancia crítica, lo que ha visto hacer” (pág. 119). Esta manera de actuar y de ver la educación lleva a que las prácticas de evaluación de los docentes sean siempre las mismas de manera irreflexiva.

Las continuas prácticas repetitivas sobre evaluación han llevado al desinterés y desmotivación frente al estudio y a los aprendizajes por parte de los estudiantes, al mismo tiempo un sentimiento de desesperanza en los docentes, pues según ellos, dan todo de sí pero es el estudiante quien no muestra interés por hacer lo que le corresponde. Estos sentimientos generan tensión en cuanto a que tanto docentes como estudiantes ven en el otro como el responsable de sus insatisfacciones. Los pocos avances en los procesos formativos de los estudiantes pueden ser consecuencia de esta falta de motivación.

Por otro lado, la concepción formativa de la evaluación, aunque no predomina en la Institución genera una manera diferente de asumir la enseñanza y el aprendizaje; es decir, lleva a ejercer la educación teniendo en cuenta las diferencias de los estudiantes, a utilizar la autoridad para motivar

y estimular a los estudiantes a la consecución del logro mirando las dificultades con la intención de mejorar y no de clasificar. En esta concepción es relevante las relaciones interpersonales y la comunicación asertiva que ayudan a desarrollar mejores procesos tanto en la auto evaluación, la coevaluación y en la evaluación misma, mejorando y manteniendo de esta manera un buen clima escolar al interior del aula.

El proceso de investigación permite concluir que las concepciones sobre evaluación y sus respectivas prácticas reflejan la manera como el docente concibe la enseñanza y el aprendizaje, además influye directamente en la manera como lleva a cabo sus prácticas evaluativas.

Recomendaciones

“La escuela no cambia por decreto. Puede modificarse la estructura, el currículum, los itinerarios, pero no se transforma la actitud ni se mejora la capacidad educativa.”

Miguel Ángel Santos Guerra

Las concepciones sobre evaluación, al incidir en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, deben ser punto de reflexión a nivel institucional y de manera global por parte del docente y todos los actores que intervienen en este proceso. El docente debe lograr observar sus prácticas y concepciones evaluativas y “si se quiere cambiar la manera de aprender, hay que cambiar la manera de enseñar y un elemento clave de la forma en que un profesor enseña es su sistema de evaluación” Moreno (2011) siguiendo a Moreno Olivos (2002), es necesario reflexionar sobre ellas con el fin de mejorar los aprendizajes de sus estudiantes e ir generando un pensamiento crítico en ellos que fortalezca sus interrelaciones de aula, la relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes y se asuma la evaluación como el eje transversal en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Según Mesía (2006) “la evaluación implica comunicación humana y es, en consecuencia, una actividad social, tal como lo es el proceso en el que va inmersa: el proceso educativo” (pág.141).

El propósito de la educación es mejorar y potenciar los aprendizajes y, como se dijo antes, es imprescindible hacerlo desde el sistema de evaluación, partiendo de las concepciones y para cambiar del enfoque tecnicista al formativo, es necesarios hacer cambios que no siempre es fácil de llevar a cabo, pues implica formación, compromiso y el deseo de hacerlo. Sin embargo los

cambios nos dan la esperanza de construir mejoras, por lo que se deben tener en cuenta varias condiciones para que éstos representen verdaderas mejoras; que, como lo enuncia Moreno (2011), se necesitan tres condiciones: tener conocimiento, querer cambiar y poder cambiar.

También se hace necesario que institucionalmente haya claridad en cuanto a la intención, los procedimientos, la fundamentación teórica y su corresponsabilidad con la práctica, así como las diferenciaciones lingüísticas y semánticas, es decir, hablar de pruebas o previas, en lugar de evaluaciones pues la evaluación es sólo una. Lo anterior con miras a tener un solo enfoque que favorezca la construcción de procesos de evaluación que involucren de manera democrática y asertiva al estudiante y a la comunidad educativa en general.

Uno de los cambios es mantener la mente abierta hacia otras didácticas de enseñanza que favorezcan en el estudiante nuevas maneras de aprender; es el caso de las rutinas de pensamiento, ya que estas permiten conocer de manera dinámica y sencilla, la forma como piensan nuestros estudiantes y de esta forma, tanto ellos como los docentes pueden evidenciar los avances y dificultades en el aprendizaje. Es de suma importancia que el docente dedique tiempo a conocer lo que piensan sus estudiantes para buscar la forma de apoyarlos y animarlos a superar sus dificultades planteándoles retos. Sobre este particular Ritchhard, Church y Morrison (2011) afirman que, “cuando hacemos visible el pensamiento no obtenemos sólo una ventana a lo que entienden los estudiantes, sino también la forma en que estamos entendiéndolos” (pág. 27).

Y por último, se hace necesario continuar con el proceso de investigación profundizando en la evaluación y buscando la manera de dar la claridad a cada uno de los aspectos que hacen parte del proceso evaluativo. Este estudio es sólo el punto de partida para iniciar la construcción de una propuesta que dinamice las prácticas pedagógicas en la Institución que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje para que la evaluación se convierta en un proceso armónico, en donde ésta no sea un momento que genere miedo, sino un espacio donde los actores busquen soluciones a sus dificultades entendiendo que no hay límites para el aprendizaje y que el maestro se convierta en un guía para el estudiante sin utilizar la evaluación como fuente de poder para castigar sino más bien como fuente de poder para motivar.

Reflexión pedagógica

Luego de finalizar el proceso de investigación son muchas las inquietudes y algunas certezas que quedan, así mismo grandes los aportes que de manera profesional y personal se unen a esta experiencia enriquecedora y transformadora. Las lecturas que se realizaron alrededor de la evaluación que al ser contrastadas con formas personales de evaluar y con las de los docentes fomentan conflictos mentales y personales que aún persisten y que se tornan como motivación para continuar siendo un directivo docente investigador. Al estudiar el tema de Evaluación se generó un apasionamiento por el mismo

Constantemente en los colegios se habla de mejoramiento académico, de mejorar la calidad educativa, sin embargo se sigue haciendo lo mismo de siempre, es decir, se enseña de la misma manera como se aprendió. Igualmente, el docente defiende “a capa y espada” su autonomía, pero cabría preguntar si estará permitiendo y fomentando la autonomía en sus estudiantes. El docente quiere hacer algo diferente para que todo mejore pero tal vez tiene miedo, aparentemente de perder el control, pero no se da cuenta de que tal vez estaría ganando liderazgo, ganando la oportunidad de ser guía, mentor en la construcción de vida de sus estudiantes. Sería deseable que todos tuviéramos la libertad de aprender lo que queramos y la oportunidad de enseñar, de dar de nuestras habilidades a los demás.

Hablar de evaluación genera tensión a nivel Institucional y que está dada por las mismas “concepciones y prácticas que conforman la herencia de la evaluación, las cuales representan un legado fuertemente arraigado en buena parte de nuestras escuelas, [...] y que obstruyen la mejora de la evaluación” (Moreno, 2011, pág. 121-122); temor al asumirla de manera diferente pues podría perderse la autoridad con los estudiantes y padres de familia, pero este mismo temor podría ayudar a generar un liderazgo especial en el docente.

A pesar de verse la evaluación como un factor de desmotivación por parte del estudiante se sigue realizando de la misma manera, aunque también hay que decir que se vienen presentando pequeños cambios. Ahora y desde el punto de vista de las acciones evaluadoras se empiezan a dar unas transformaciones basadas en la fundamentación teórica sobre la misma y entrando

inicialmente en un proceso de choque mental al contrastar las prácticas personales con las de otros miembros de la comunidad escolar. A pesar de esto, en general las prácticas se siguen dando sin modificaciones de profundidad.

Ahora y como parte del proceso reflexivo se llega a algunas sugerencias en cuanto al proceso evaluativo. Inicialmente defino evaluación como: actividad pedagógica fundamental que enlaza el proceso de aprendizaje con el proceso de enseñanza, cuya finalidad es la ayudar al aprendizaje del estudiante con la guía del docente compartiendo responsabilidades como un proceso de ganar/ganar que apunta a la felicidad y a la libertad de los actores; pues parece ser que en los procesos evaluativos el único que gana es el docente y los estudiantes con buenas calificaciones, y cabe preguntar ¿qué pasa con los otros?. Estos procesos deberían ser de ganar-ganar desde el punto de vista cooperativo y no competitivo, pues como dice Stephen Covey (2014), el ganar/ganar se basa en que “hay mucho para todos, de que el éxito de una persona no se logra a expensas o excluyendo el éxito de los otros” (pág. 272).

También como parte del proceso investigativo se observa que la calificación, como se práctica, rompe con el proceso de aprendizaje ya que tanto el estudiante como el docente detienen este proceso cuando la asignan, es decir que esta manera de impartir la calificación no se presta para seguir avanzando. Cabe aclarar que la calificación no está en oposición a una evaluación formativa, ya que de alguna manera se deben mostrar el nivel de avance en el aprendizaje, pero la calificación no puede ser el objetivo final y único en el proceso evaluativo. Independiente del término calificación se hace necesario orientar al aprendiz y a la sociedad en que parte de su proceso se encuentra; es decir, la calificación se convierte en una manera de mostrar el avance del logro, ese valor cuantitativo o descriptivo del proceso, no con el ánimo de clasificar al estudiante, pues de esta forma “la calificación que obtiene el evaluado se convierte en un salvoconducto cultural” (Santos Guerra, 2003, pág.70), donde se tienen en cuenta por los resultados y no por el proceso de aprendizaje.

Gradualmente se debe ir mirando asumiendo la evaluación más allá de la aplicación de unos instrumentos, de una calificación, de un promedio, de quererse comparar con otros y comenzar a

enfocarse más en los aprendizajes desde una mirada propia (autoevaluación), a comparar las acciones que se realizan con criterios de calidad y alcance del logro o meta propuesta.

Estas reflexiones hacen ver que, inevitablemente se hace necesario un cambio en las prácticas y concepciones evaluativas que estén más acordes con la exigencia de ciudadanos con habilidades y competencias específicas. Estas exigencias no encajan muy bien con los estudiantes a los que se les niega la posibilidad de ser críticos y reflexivos. Con la concepción arraigada de que el docente es quien tiene el poder con la evaluación, el que dispone todo lo que se debe hacer en el aula, el que determina los conocimientos que se transmiten, los contenidos que elige, los criterios que evaluará, poco poder se le da al estudiante de prepararse para la sociedad. Las buenas notas no son necesariamente el reflejo de una persona exitosa en el buen sentido de la palabra. Por esta razón en las sociedades de la información y del conocimiento el docente ya no puede ser un informador sino más bien un comunicador pues “una comunicación sin participación es información en un solo sentido” (Gumucio, 2004, pág. 18), es decir los cambios que se requieren piden un docente que esté dispuesto a dejar la evaluación como elemento de poder para ser un docente que tenga en cuenta las relaciones humanas con centro en su aula, además de ser asertivo en la comunicación con sus estudiantes.

De lo anterior surge el interrogante ¿Por qué es tan difícil el cambio de concepción de evaluación? Existen muchas capacitaciones hacia los docentes sobre nuevas formas de apreciar y de llevar a cabo la evaluación a la práctica; sin embargo, cuando el docente llega al aula continúa con sus métodos acostumbrados. Los docentes manifiestan estar dispuestos al cambio, sin embargo esto no es fácil, pero efectivamente es él quien debe hacerlo, pues es el que guía todo el proceso educativo. La función del docente es llevar al estudiante a desenvolverse por sí mismo, es decir, a tener la capacidad de aprender por sí mismo, competencia muy útil en el mundo actual que cambia rápidamente. También se pudo inferir que si el cambio en las instituciones hacia unas prácticas de evaluación formativas generan tensiones y son difíciles de llevar a cabo, lo es mucho más si se hace de manera individual por la dificultad que presenta el colectivo docente de trabajo de forma mancomunada; a este respecto Santos Guerra (2003) afirma que la “revisión constante de las prácticas y de los principios que la sustentan ha de hacerse de forma cooperativa y no solamente

individualizada” (pág. 78). Esto permite pensar que el individualismo del docente dificulta el proceso de construcción de una cultura escolar de aprendizaje.

De otra parte, el docente asume que los malos resultados son responsabilidad del estudiante, del padre de familia, del Estado y cabe preguntar si efectivamente será el Estado y la familia quienes resuelvan el problema de aula, siendo esa la función del profesor. Aquí se asegura que esos resultados son inicialmente más responsabilidad del docente que del mismo estudiante; aunque esto no quiere decir necesariamente que éste no tenga responsabilidad alguna. Por todo esto, el docente y las instituciones deben pensar mucho más en el desarrollo profesional y actualización del docente en su proceso de enseñanza.

Actualmente los docentes estatales tienen diferentes formas de ser evaluados dependiendo del tipo de contratación. En esta investigación se pudo concluir que aunque pareciera que las concepciones de evaluación de los docentes tenían que ver con esta clasificación, se puede afirmar que las concepciones están relacionadas es con la formación y experiencia del docente y no con la forma de contratación.

Para finalizar se presentan algunos aspectos fundamentales que deben estar siempre presentes a la hora de enfrentarse a un proceso evaluativo:

1. En el proceso evaluativo el estudiante no es el único que está siendo evaluado sino también lo es el docente. En el estudiante la evaluación es utilizada para mejorar sus aprendizajes, y en el docente para mejorar su proceso de enseñanza.
2. Tanto estudiante como docente como actores principales del proceso educativo, son responsables del proceso evaluativo, es decir, el éxito o el fracaso del estudiante en su proceso de aprendizaje es su responsabilidad la cual es compartida con el docente, éste, a su vez, es responsable de las acciones de enseñanza que son alimentadas con los aportes de los estudiantes.

3. Para que exista un proceso evaluativo en donde no prevalezca el castigo, el poder, el miedo y la intimidación, es importante fortalecer aspectos socio afectivos como las relaciones intrapersonales, interpersonales y de comunicación asertiva contribuyendo a una mejor interacción de aula o a un mejor ambiente de aula facilitando los aprendizajes.
4. Saber si un estudiante aprendió o no es algo difícil de determinar. En este punto toma mayor relevancia la autoevaluación pues a través de ésta el estudiante puede saberlo con ayuda del conocimiento de unos criterios y de una autocrítica responsable así como del conocimiento de sus ritmos de aprendizaje.
5. El trabajo colaborativo es importante para potenciar los aprendizajes pues el estudiantes al ser un ser social aprende en la interacción con el otro, por esto es importante realizar la coevaluación como un proceso continuo y de apoyo mutuo entre estudiantes.
6. El proceso evaluativo hace parte de la enseñanza, por tanto también debe ser planeada desde el enfoque pedagógico institucional con fines formativos y no coercitivos.
7. La evaluación como proceso debe realizarse de manera permanente donde la observación y el diálogo continuo juegan un papel importante, apoyado en la confianza y en la autoridad del docente y no en el miedo.

Preguntas generadas

1. ¿Cómo involucrar al estudiante en el proceso evaluativo de manera democrática sin que el docente pierda su autoridad como tal?
2. ¿Cómo influyen las relaciones interpersonales entre los actores del proceso educativo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje?

3. ¿Qué estrategias se podrían utilizar para mejorar, modificar o cambiar las concepciones de los docentes sobre los procesos de evaluación en el aula?
4. ¿Las concepciones de los docentes sobre evaluación inciden en la manera como los estudiantes la perciben?

Referencias bibliográficas

- Angulo, C. A., & Martínez, V. (2008). *Procesos evaluativos en la práctica pedagógica de los maestros en formación*. San Juan de Pasto: Universidad de la Salle.
- Calvo, G., Camargo-Abello, M., & Pineda-Báez, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1, 163-174.
- Cárdenas, J. A., & Suárez, M. I. (2015). *Evaluación auténtica: una alternativa para posibilitar la comprensión del aprendizaje en el aula, con estudiantes de ciclo cinco pertenecientes a los Colegios Integrados de Fontibón IBEP y Rodrigo Lara Bonilla IED*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Colegio Ismael Perdomo. (2015). *Manual de Convivencia*. Bogotá, Colombia.
- Covey, S. R. (2014). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana S.A.
- Daniels, L. M., Poth, C., Papile, C., & Hutchison, M. (2014). Validating the Conceptions of Assessment III Scale in Canadian Preservice Teachers. *Taylor and Francis Group LLC. University of Alberta*, 139-158.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica General*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Fermoso, P. (1989). El modelo fenomenológico de investigación en pedagogía social. *Educación*, 121-136.
- González, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Cubana de Educación Media Superior*, 85-99.
- Guerrero, H. d. (2016). *Representaciones sociales de los docentes de primaria sobre evaluación de los aprendizajes en el contexto del Colegio Ismael Perdomo*. Bogotá: Instituto Latinoamericano de Altos Estudios.
- Guio, F. (2011). *Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de educación física en los colegios distritales de la localidad de Usaquén*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Gumucio, A. (2004). El cuarto mosquetero. La comunicación para el cambio social. *Investigación y desarrollo*, 2-23.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGrawHill Education.
- Hernández, P. (2015). *Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente para la mejora de la enseñanza*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Hernández, R. (2010). *Metodología de la Investigación*. México, D.F.: McGrawHill.
- Jaume Jorba, N. S. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Aula de Innovación Educativa*, 20-30.

- López, A. (2013). *La evaluación como herramienta para el aprendizaje*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Maturana, E., & Hernández, J. (2008). *Concepciones y prácticas de examinación del aprendizaje en el Nuevo Reino de Granada*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Mesía, T. (2006). La evaluación, ¿una experticia innata? *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, 139-144.
- Moreno, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles Educativos*, 116-130.
- Nieves, J. (1997). *Interrogar o Examinar, un enfoque sobre la evaluación en el medio educativo*. Bogotá, D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pérez, F., & Liévano, M. J. (2009). *Prácticas de evaluación escolar en el aula en Bogotá. Estudio estadístico del IDEP sobre las prácticas evaluativas de los docentes oficiales de Bogotá, D.C.* Bogotá: IDEP.
- Pérez, O., & Portuondo, R. (1997). Evolución histórica en las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje. *Revista Pedagógica Universitaria*, vol. 2, N° 3, 18-30.
- Puentes, L. A. (2009). *Tensiones y distensiones en la práctica evaluativa*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Robles, M. d. (2013). *Los protocolos como herramientas de reflexión de los docentes sobre sus prácticas de evaluación*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Rodríguez, A. C., & Moreno, F. (2010). Ciudad Bolívar: diferencias culturales y políticas de contacto. *Lenguas en contacto y Bilingüismo*, 56-69.
- Rojas, Y., & Rozo, E. (2015). *Percepciones de los estudiantes frente a las prácticas evaluativas en el aula*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Rotavista, A. d., & Talero, E. A. (2010). *La evaluación como práctica reflexiva: un medio para comprender y mejorar la enseñanza*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Rueda, M., & Torquemada, A. (2008). *Las concepciones sobre "evaluación" de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evaluación del desempeño docente*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.
- Sánchez, O. (16 de 09 de 2015). *Dinero*. Obtenido de <http://www.dinero.com/edicion-impres/pais/articulo/porcentaje-alumnos-repitentes-colegios-bogota/213563>
- Santos Guerra, M. A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Enfoques Educativos*, 69-80.
- Uttech, M. (2006). ¿Qué es la investigación-acción y qué es un maestro investigador? *Revista de Educación*, 8, 139-150.
- Vergara, C. E. (2012). Análisis de las concepciones de evaluación del aprendizaje de docentes destacados de educación básica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa - Vol. 5, Número 3*, 250-274.

Anexos

Anexo A. Encuesta diagnóstico sobre algunos aspectos del PEI y la práctica evaluativa que se desarrolla en el Colegio Ismael Perdomo.

ENCUESTA DIAGNOSTICO SOBRE ALGUNOS ASPECTOS DEL PEI Y LA PRACTICA EVALUATIVA QUE SE DESARROLLA EN EL COLEGIO ISMAEL PERDOMO

Estimados docentes, orientadores y directivos docentes
Cordial saludo

La siguiente encuesta hace parte de un diagnóstico en relación con algunos aspectos del PEI y sobre la práctica evaluativa en el Colegio Ismael Perdomo.

Se agradece contestar las preguntas en su totalidad de la manera más sincera posible.

La información recolectada gracias a los aportes que usted amablemente brinde será utilizada con fines pedagógicos.

1. SEXO

- a. Femenino
- b. Masculino

2. EDAD

- a. Entre 20 y 25
- b. Entre 26 y 30
- c. Entre 31 y 35
- d. Entre 36 y 40
- e. Entre 40 y 50 años
- f. Más de 50 años

3. Estado Civil

- a. Soltero
- b. Casado
- c. Unión libre
- d. Viudo
- e. Separado

4. Número de hijos

- a. Ninguno
- b. Uno
- c. Dos
- d. Tres
- e. Más de tres

5. Localidad en la que vive actualmente

- a. USAQUEN
- b. CHAPINERO
- c. SANTAFE
- d. SAN CRISTOBAL
- e. USME
- f. TUNJUELITO
- g. BOSA
- h. KENNEDY
- i. FONTIBON
- j. ENGATIVA
- k. SUBA
- l. BARRIOS UNIDOS
- m. TEUSAQUILLO
- n. LOS MARTIRES
- o. ANTONIO NARIÑO
- p. PUENTE ARANDA
- q. LA CANDELARIA
- r. RAFAEL URIBE URIBE
- s. CIUDAD BOLIVAR
- t. SUMAPAZ
- u. OTRO: cuál?

6. ESTUDIO DE PREGRADO EN

- a. Licenciatura
- b. Psicología
- c. Administración ingeniería
- d. Artes
- e. Ciencias de la salud
- f. Ciencias humanas
- g. Otro, cuál?

7. Estudios de posgrado

- a. No
b. Si - B1. Especialización b2. Maestría b3. Doctorado
c. Cursando actualmente - B1. Especialización b2. Maestría b3. Doctorado

Título obtenido o a obtener:

8. Años de experiencia en docencia

- 1 a 5 años
- 6 a 10
- 11 a 15
- 16 a 20
- Más de 20

9. Años laborando en el Colegio Ismael Perdomo
- a. 1 a 5 años
 - b. 6 a 10
 - c. 11 a 15
 - d. 16 a 20
 - e. Más de 20
10. Cargo actual
- a. Docente preescolar
 - b. Docente primaria
 - c. Docente bachillerato
 - d. Coordinador
 - e. Rector
 - f. Orientador escolar
 - g. Otro, ¿cuál?
11. Área de desempeño
- a. Ciencias naturales
 - b. Español
 - c. Artes
 - d. Inglés
 - e. Matemáticas
 - f. Informática
 - g. Ciencias sociales y humanas
 - h. Tecnología
 - i. Contabilidad
 - j. Educación física
 - k. No aplica
 - l. Otro, ¿cuál?
12. Ciclos en los que trabaja: 1 2 3 4 5 no aplica
13. Jornada: Mañana Tarde Noche
14. Desde su experiencia en la Institución, usted cree que el modelo educativo en el Colegio Ismael Perdomo es:
- a. Constructivista
 - b. Aprendizaje significativo
 - c. Histórico social
 - d. Pensamiento crítico
15. Desde su experiencia en la Institución, usted cree que el enfoque pedagógico del Colegio Ismael Perdomo es:
- a. Enseñanza para la comprensión
 - b. Pensamiento crítico

- c. Aprendizaje significativo
 - d. Escuela activa
16. ¿Qué metodologías utiliza en su práctica docente? Marque las que considere necesarias
- a. Trabajo colaborativo
 - b. Clase magistral
 - c. Clase con apoyo en tics
 - d. Tutorías
 - e. Trabajo en grupo
 - f. Otra, cuál?
17. Con respecto a su integración en equipos de trabajo para el desarrollo de acciones relacionadas con el currículo, puede decir que....
- a. Siempre se integra
 - b. En algunas oportunidades se integra
 - c. Prefiere trabajar la mayor parte del tiempo solo
 - d. Solo se integra si la actividad lo requiere
18. Como herramienta de apoyo a sus clases y al currículo en general, qué recursos emplea con más frecuencia? Marque las que considere necesarias
- a. Herramientas tecnológicas
 - b. Textos escolares
 - c. Guías diseñadas por Ud.
 - d. Guías tomadas de textos
 - e. Periódicos u otros materiales de circulación general
 - f. Otro, cuál?
19. En su práctica educativa en el aula, ¿qué herramientas tecnológicas utiliza? Marque las que considere necesarias
- a. Cámara fotográfica
 - b. Video cámara
 - c. Video Beam
 - d. Computador
 - e. Tablet
 - f. Celular
 - g. Ninguna
 - h. Otra, ¿cuál?:_____
20. Al momento de planear sus clases, Ud. tiene en cuenta: (marque las que considere necesarias)
- a. Las actividades sugeridas por el currículo del área
 - b. Las sugerencias del libro de texto que sigue
 - c. Los intereses de los estudiantes
 - d. Las dificultades de los estudiantes

- e. Los intereses que tiene como docente
- f. Otra, ¿Cuál?_____

21. Algunas actitudes de los estudiantes con respecto a su clase son: (marque las que considere necesarias)

- a. De motivación y participación ante sus propuestas
- b. De apatía y falta de compromiso ante el desarrollo de las diferentes actividades
- c. De interés solo por la nota a obtener
- d. De preocupación por querer mejorar
- e. Otra, ¿cuál?

22. De las siguientes situaciones determine con qué frecuencia ocurren en su aula

	Nunca	La mayoría de las veces no	Algunas veces si algunas veces no	La mayoría de las veces si	Siempre
Los estudiantes participan en las clases					
Los estudiantes realizan las tareas asignadas					
Los estudiantes alcanzan los niveles de competencia esperados					
Los estudiantes son respetuosos con sus compañeros					
Los padres de familia apoyan en el desarrollo de las tareas asignadas.					
Los estudiantes disfrutan las clases.					
Los estudiantes van más allá de lo trabajado en clase					
Los estudiantes participan en la planeación de sus clases					

23. De las siguientes situaciones determine con qué frecuencia ocurren en su aula

	Nunca	La mayoría de las veces no	Algunas veces si algunas veces no	La mayoría de las veces si	Siempre
Revisa las evaluaciones aplicadas a los estudiantes con valoración numérica					
Al revisar una evaluación y/o tarea realiza sugerencias al estudiante por escrito					
Realiza de manera escrita una prueba antes de iniciar una nueva temática					
Permite que sus estudiantes evalúen y/o le den sugerencias para mejorar sus clases o prácticas pedagógicas					
Tiene en cuenta la autoevaluación del estudiante para la valoración definitiva de su asignatura por período					
Conoce las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes al inicio de un núcleo temático nuevo					
Realiza procesos de retroalimentación con el estudiante como parte de su proceso de enseñanza					
Tiene en cuenta la situación emocional del estudiante en su práctica diaria como docente					
Permite que el estudiante sea protagonista de su propio aprendizaje					
Utiliza algún medio virtual de comunicación con sus estudiantes como el correo electrónico, blogs, redes sociales, páginas web entre otras					
Al momento de planear sus evaluaciones tiene en cuenta el SIE de la Institución					

Tiene en cuenta los resultados de las evaluaciones de sus estudiantes para ajustar su planeación					
--	--	--	--	--	--

24. Comentarios y/o Sugerencias

Se agradece su valiosa participación en el desarrollo de la anterior encuesta. Sus aportes son muy importantes para el mejoramiento de nuestra Institución, el Colegio Ismael Perdomo.

Anexo B. Entrevista semiestructurada a docentes y directivos docentes

Bogotá, 19 de Marzo de 2016

Magister

Luis Fernando Vélez

Docente

Estimado Luis Fernando / Juan David Encizo

Conocedor de su experiencia y formación profesional me dirijo a usted para solicitar su colaboración frente a la validación de los siguientes instrumentos de recolección de información que serán aplicados en el desarrollo del trabajo de Investigación “Implicaciones de las Concepciones de Evaluación de los Docentes en su Proceso de Enseñanza”. El objetivo de la encuesta y las entrevistas es determinar las diferentes concepciones sobre evaluación que tienen los docentes y las posibles implicaciones en su proceso de enseñanza.

Agradezco sus aportes, observaciones y sugerencias a cada pregunta con respecto a la pertinencia.

Cordialmente,

Giovanni Sánchez

Estudiante de Maestría en Pedagogía

Universidad de la Sabana

ENTREVISTA A DOCENTES

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1.	Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan su quehacer evaluativo en el aula?					
2.	Cuál es a su juicio el rol que la evaluación desempeña dentro del sistema escolar?					
3.	En su opinión, qué rol desempeñan las acciones evaluativas en el salón de clases?					
4.	Cuáles son los instrumentos de evaluación que utiliza habitualmente en el salón de clases con sus estudiantes?					
5.	Cuál es la frecuencia con la que realiza los diversos modos evaluativos? Qué criterios le orientan en dicha frecuencia? Cómo desarrolla la retroalimentación?					
6.	Cuando revisa los trabajos de sus estudiantes ¿sobre qué criterios asigna la calificación? Construye pautas de corrección?					
7.	Cuáles son los criterios que orientan la asignación de					

	notas a los trabajos de sus estudiantes? son fijos?					
8.	Le ha gustado la manera como otro par docente realiza las evaluaciones con los estudiantes? por qué?					
9.	Los estudiantes responden lo que espera como docente?					
10.	Considera que puede haber alguna consecuencia negativa, involuntaria de su forma de evaluar?					
11.	¿Qué tipo de evaluación es la que se quiere en el colegio?					

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS: _____

ENTREVISTA A DIRECTIVOS DOCENTES

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1.	En su opinión, cuáles son las concepciones de evaluación que orientan la práctica pedagógica de los docentes?					
2.	Considera que el fundamento teórico que el docente tiene acerca de la evaluación se suele expresar en la práctica de aula?					
3.	En su opinión, el docente de aula tiene claro el papel que					

	juega la evaluación en el sistema escolar?					
4.	Cuál cree Ud. que es la idea que el docente tiene sobre el papel que juega la evaluación en el salón de clases?					
5.	En su percepción, ¿cuáles son los principales instrumentos de evaluación que aplican los docentes? A qué se debe esto?					
6.	Conoce la frecuencia con que los docentes de aula suelen realizar los eventos evaluativos? Qué opina de ello?					
7.	Qué opina de los criterios que usan los docentes para asignar calificación?					
8.	En su opinión, las calificaciones expresan los aprendizajes logrados por los estudiantes?					
9.	Habrà alguna consecuencia negativa involuntaria en la forma de evaluar de los docentes?					
10.	¿Qué tipo de evaluación es la que se quiere en el colegio?					

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS: _____